



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

TESIS DOCTORAL

**El cuento infantil como instrumento en el
desarrollo psicolingüístico en escolares de 3
años. Estudio de caso**

DOCTORANDO

José Carlos Aranda Aguilar

DIRECTORES:

Blas Segovia Aguilar e Ignacio González López

Córdoba, 2017

TITULO: *El cuento infantil como instrumento en el desarrollo psicolingüístico en escolares de 3 años. Estudio de caso*

AUTOR: *José Carlos Aranda Aguilar*

© Edita: UCOPress. 2017
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

TÍTULO DE LA TESIS: EL CUENTO INFANTIL COMO INSTRUMENTO EN EL DESARROLLO PSICOLINGÜÍSTICO EN ESCOLARES DE 3 AÑOS. ESTUDIO DE CASO

DOCTORANDO/A: JOSÉ CARLOS ARANDA AGUILAR

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

La tesis que aquí se informa configura una investigación que trata de construir conocimiento sobre los diferentes elementos que confluyen en el desarrollo de los elementos psicolingüísticos del cuento como herramienta pedagógica y sus posibilidades como motor de desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado de la etapa de educación infantil.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre la concepción del pensamiento narrativo en la mente infantil, el valor de las emociones en el proceso de comunicación y como herramienta de aprendizaje que, ligadas a la narración y al cuento, concluye con el valor pedagógico del cuento en la escuela infantil.

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que demuestran su adecuación a los estudios realizados en el área de ciencias de la educación en general y de la didáctica de la lengua en particular. Es infrecuente encontrarnos con trabajos donde la totalidad de las evidencias encontradas a partir de la puesta en marcha de diferentes instrumentos supongan información de carácter cualitativo y cuantitativo que, mediante una precisa triangulación, respondan a los objetivos inicialmente formulados.

A pesar de las limitaciones que acompañan un estudio de caso, este trabajo genera algunas líneas maestras que permiten la introducción de elementos en el currículum formativo de la educación infantil que sientan las bases de la teoría de la mente del alumnado y, por ende, los cimientos de su desarrollo personal y social.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 2 de junio de 2017

Firma de los directores



Fdo.: Blas Segovia Aguilar



Fdo.: Ignacio González López

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a mis antiguos maestros, a Juan Carlos Aguilar por mostrarme el camino, a Feliciano Delgado, por su erudición humanista, a José Andrés de Molina por inculcarme el rigor de expresión y pensamiento.

Sirva de homenaje póstumo a ambos. Y a Joaquín Criado y María José Porro, directora de mi primera Tesis Doctoral hace ya casi treinta años, por su pasión por la literatura y su cariño constante.

Agradezco a Blas Segovia e Ignacio González el que aceptaran el reto de dirigirme una tesis a estas alturas de la vida, también su paciencia, su entusiasmo y generosidad.

Mi agradecimiento a la comunidad educativa de la Escuela Infantil Jardylandia, en especial a Mariló Benítez y a Maribel Moraño por abrirme las puertas de par en par.

Agradezco a la vida el haberme dado la oportunidad de dedicarme a la enseñanza porque no hay mayor don al que hubiera podido aspirar.

Agradezco a mis alumnos sus dudas y sus inquietudes que me han hecho crecer como persona y como profesional día a día.

Agradezco, por fin, su amor y su entrega a mi familia, a mis padres, José y Asunción, que me mostraron el camino de querer ser; a mis hermanos, a mis hijos, José Carlos y Lola, que me enseñaron que nada es imposible cuando los tienes a tu lado y te dirigen una sonrisa.

Mi eterno agradecimiento a Lola, mi esposa, por haber hecho posible, mirándome a través de sus ojos, mi realidad como ser humano.

SOBRE EL LENGUAJE:

Se ha tratado en todo momento un uso de lenguaje no sexista, no obstante hemos optado por no utilizar desdoblamiento de género en aras de una mayor fluidez siguiendo el criterio de la RAE y las recomendaciones de Ignacio Bosque¹

¹ “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, informe redactado por Ignacio Bosque y suscrito por todos los académicos numerarios y correspondientes asistentes al pleno de la RAE celebrado en Madrid el 1 de marzo de 2012. http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes y trayectoria profesional	25
2. Sobre el contenido de la Tesis	35

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL PENSAMIENTO NARRATIVO EN LA MENTE INFANTIL	43
1.1. Desarrollo de la mente infantil: hacia el pensamiento narrativo	50
1.1.1. Conciencia del yo: de la autoidentidad a la autoconciencia ..	50
1.1.2. Conciencia del flujo temporal de las acciones	56
1.1.3. Conciencia de un sistema de relaciones sociales (categorización relacional)	62
1.1.4. Conciencia de una intencionalidad en las acciones producidas	70
1.1.5. Conciencia de causalidad	79
1.1.6. Conciencia asertiva	85
1.2. Los modos de pensamiento	92
1.2.1. El pensamiento narrativo	92
1.2.1.1. El pensamiento narrativo y el aprendizaje social	99

1.2.1.2. El pensamiento narrativo: la expresión formal lingüística a través de las funciones del lenguaje.....	101
--	-----

1.2.1.3. El pensamiento narrativo y los modos de expresión.....	115
---	-----

CAPÍTULO 2. LAS EMOCIONES: FORMACIÓN, EXPRESIÓN E IMPORTANCIA EN LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE.....	123
---	------------

2.1. Fisiología de las emociones	126
--	-----

2.1.1. Las expresiones emocionales.....	132
---	-----

2.1.2. La importancia de la mirada	139
--	-----

2.1.3. La gesticulación corporal.....	140
---------------------------------------	-----

2.1.4. Implicaciones pedagógicas	145
--	-----

CAPÍTULO 3. LA NARRACIÓN Y EL CUENTO INFANTIL	151
--	------------

3.1. ¿Por qué nos gustan los cuentos?.....	153
--	-----

3.2. Clasificación del cuento: revisión desde una perspectiva pragmática.....	168
---	-----

3.3. El cuento como género literario	168
--	-----

3.4. El cuento como acto de comunicación: pragmática del cuento	189
---	-----

3.5. La gramática del cuento: estructura, actantes y fuerzas actanciales	194
--	-----

3.5.1. Hacia una simplificación operativa.....	201
--	-----

3.5.2. Sobre actantes y fuerzas actanciales	206
---	-----

CAPÍTULO 4. VALOR PEDAGÓGICO DEL CUENTO EN LA ESCUELA INFANTIL211

4.1. La escuela infantil como espacio de socialización	216
4.2. Finalidades y objetivos generales de la etapa	219
4.2.1. Finalidades y objetivos de la etapa por ciclos.....	220
4.3. El escolar de 3 años: características específicas	229
4.4. Operativa del aprendizaje lingüístico.....	236
4.4.1. Cómo aprendemos a hablar.....	242
4.4.2. La doble articulación del lenguaje	247
4.5. El cuento infantil y sus adaptaciones transmedia. De la oralidad de las historias contadas a la interacción de los videojuegos.....	265
4.6. La elección del cuento	273
4.7. El cuentacuentos	277

BLOQUE II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA Y DISEÑO.....283

5.1. Definición del problema de estudio	286
5.2. Preguntas y objetivos de la investigación	287
5.3. Dimensiones de análisis.....	290
5.4. Criterios de selección de los cuentos y modos de exposición utilizados en este estudio	306
5.5. Diseño de la investigación: estudio de caso.....	310
5.6. Escenario de la investigación.....	317

5.7. Grupo informante.....	321
5.7.1. Las familias.....	322
5.7.2. El alumnado	324
5.7.3. La profesora	325
5.8. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos	330
5.8.1. Estudio documental comparativo.....	330
5.8.2. La entrevista.....	332
5.8.3. Cuestionario	334
5.8.4. Grupo de debate	335
5.8.5. Grabaciones de la práctica docente del cuento en el aula	337
5.9. Estrategias para la aplicación de instrumentos	342
5.10. Estrategias de análisis de datos: Análisis textual y pragmático	347
5.10.1. Análisis de la gramática del cuento	347
5.10.2. Pragmática del cuento: análisis del lenguaje verbal	349
5.10.3. Pragmática del cuento: análisis del lenguaje no verbal	352

BLOQUE III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6. RESULTADOS OBTENIDOS	357
6.1. Utilización del cuento en contextos educativos	358
6.1.1. El contexto familiar.....	358

6.1.2. El contexto escolar: el cuento como recurso didáctico en el aula de 3 años.....	372
6.1.2.1. Criterios de selección del cuento	374
6.1.2.2. Prácticas comunicativas	376
6.1.3. Coordinación escuela-familia	378
6.1.4. Consideraciones sobre la utilización del cuento en contextos educativos	381
6.2. Valoración de las características textuales de los cuentos utilizados.....	383
6.2.1. Características narratológicas	384
6.2.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado ...	391
6.2.2.1. Nivel léxico-morfológico.....	392
6.2.2.2. Nivel sintáctico-oracional	405
6.2.3. Consideraciones sobre las características textuales de los cuentos utilizados en la clase de 2 a 3 años de la Escuela Infantil Jardylandia	407
6.3. Valoración de la elocución de la maestra en el acto comunicativo	409
6.3.1. Función del emisor según el formato de transmisión	409
6.3.2. Comunicación verbal del emisor	412
6.3.2.1. Plano paralingüístico.....	413
6.3.2.2. Plano lingüístico.....	416
6.3.3. Comunicación no lingüística del emisor.....	427
6.3.3.1. Posición frente al grupo	428
6.3.3.2. Gesticulación facial.....	429

6.3.3.3. Uso de la mirada	431
6.3.3.4. Gesticulación corporal	432
6.3.3.5. Respuestas del emisor ante las intervenciones de losreceptores	437
6.3.4. Consideraciones sobre la elocución de la maestra/emisor	442
6.4. Valoración de la interacción verbal y receptividad del alumno/receptor en el acto comunicativo	444
6.4.1. Interacciones verbales del alumno/receptor	444
6.4.1.1. Nivel léxico-morfológico	445
6.4.1.2. Nivel sintáctico-oracional	454
6.4.1.3. Modalidades oracionales	456
6.4.2. Nivel de receptividad del alumno/receptor en el acto comunicativo	457
6.4.2.1. Actitud del alumno	457
6.4.2.2. Nivel de atención de los alumnos durante la actividad	457
6.4.2.3. Interacción de los alumnos con la maestra durante la actividad	459
6.4.2.4. Reacciones emocionales de los alumnos durante la actividad	461
6.4.3. Consideraciones sobre las interacciones de los alumnos en los actos comunicativos	462

BLOQUE IV. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS	465
--	------------

7.1. Conclusiones generales	466
7.2. Conclusiones específicas	475
7.2.1. Adquisición de la lengua en la primera infancia: aportaciones de la psicología y la neurolingüística	475
7.2.2. Empleo del cuento en el aula y en el contexto familiar	478
7.2.3. Características narratológicas de los cuentos utilizados en el aula de 3 años	480
7.2.4. Características lingüísticas de los cuentos utilizados por la maestra: el cuento escrito	484
7.2.5. Diferencias entre el texto y el acto de comunicación de los cuentos desde una perspectiva pragmática	486
7.3. Limitaciones del estudio	493
7.4. Prospectivas	494
7.4.1. Consideraciones educativas derivadas del estudio	495
7.4.2. Futuras líneas de investigación	497
BIBLIOGRAFÍA	499
ACRÓNIMOS	551

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Transcripción de la entrevista realizada a la profesora especialista.....	2
ANEXO 2: Encuesta a las familias participantes: modelo utilizado.....	22
ANEXO 3: Encuesta a las familias. Resultados.....	28
ANEXO 4: Grupo de Debate. Transcripción	39
ANEXO 5: Análisis del cuento <i>Blancanieves y los siete enanitos</i> (Edición infantil adaptada e ilustrada. Walt Disney ²).....	71
5.1. El cuento base	71
5.1.1. Características narratológicas	73
5.1.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado	74
5.1.2.1. Nivel léxico-morfológico.....	74
5.1.2.2. Nivel sintáctico-oracional	79
5.2. La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo. El cuento contado en el aula (<i>Blancanieves y los siete enanitos</i>).	82
5.2.1. Transcripción del cuento contado segmentando oraciones para análisis lingüístico.....	92
5.2.2. Análisis de la pragmática del emisor durante el cuento.....	96
5.2.2.1. Elementos comunicativos del emisor.....	96
5.2.2.1.1. Función del emisor.....	98
5.2.2.1.2. Comunicación verbal del emisor	98

²*Blancanieves y los siete enanitos*. Madrid: Gaviota, [s.a.] (Adaptación, CécileLameurière; Traducción, GenevièveNaud).Se ha segmentado el texto separando y numerando las oraciones que lo componen para facilitar su estudio y referencia textual.

5.2.2.1.3. Comunicación no verbal del emisor	105
5.2.2.1.4. Respuestas del emisor ante las intervenciones de la audiencia.	109
5.2.2.1.5. Elementos paralingüísticos	110
5.3. Interacción del alumno/receptor en el cuento contado en el aula (<i>Blancanieves y los siete enanitos</i>).....	112
5.3.1. Transcripción	112
5.3.2. Análisis de la pragmática del receptor durante el cuento	114
5.3.2.1. Comunicación verbal del alumno/receptor	114
5.3.2.1.1. Nivel léxico-morfológico.....	114
5.3.2.1.2. Nivel sintáctico-oracional.....	120
5.3.2. 2. Actitud de los alumnos/receptores durante la elocución.....	121
ANEXO 6: Análisis del cuento <i>El pollito amarillito</i>	123
6.1. El cuento base	123
6.1.1. Características narratológicas	124
6.1.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado	125
6.1.2.1. Nivel léxico-morfológico.....	125
6.1.2.2. Nivel sintáctico oracional	128
6.2. La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo.....	130
6.2.1. Transcripción del cuento representado en guiñol	130
6.2.2. Análisis de la pragmática del emisor durante el cuento.....	137
6.2.2.1. Elementos comunicativos del emisor.....	137
6.2.2.1.1. Función del emisor.....	137
6.2.2.1.2. Comunicación verbal del emisor	137
6.2.2.1.3. Comunicación no verbal del emisor	143
6.3. Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación.....	147
6.3.1. Transcripción de intervenciones de los alumnos y respuestas de la profesora durante la actividad.....	147
6.3.2. Comunicación verbal del alumno/receptor	149
6.3.2.1. Nivel léxico-morfológico.....	149
6.3.2.2. Nivel sintáctico-oracional	156
6.3.3. Interacción del alumno receptor en el acto de comunicación	157

ANEXO 7: Análisis del cuento <i>Lisa va a la piscina</i>	158
7.1. El cuento base	158
7.1.1. Características narratológicas	160
7.1.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado	161
7.1.2.1. Nivel léxico-morfológico.....	161
7.1.2.2. Nivel sintáctico-oracional	165
7.2. La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo. El cuento didáctico leído (<i>Lisa va a la piscina</i>).....	167
7.2.1. Transcripción del cuento leído.....	167
7.2.1.1. Función del emisor.....	182
7.2.1.2. Comunicación verbal del emisor	182
7.2.1.3. Comunicación no verbal del emisor	192
7.2.1.4. Respuestas del emisor ante las intervenciones de la audiencia....	195
7.2.1.5. Elementos paralingüísticos	195
7.3. Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación (<i>Lisa va a la piscina</i>).....	197
 ANEXO 8: Análisis del cuento <i>Los tres cerditos</i>	 198
8.1. El cuento base	198
8.1.1. Características narratológicas	199
8.1.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado	200
8.1.2.1. Nivel léxico-morfológico.....	200
8.1.2.2. Nivel sintáctico-oracional	204
8.2. La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo. Diálogo de los personajes del cuento en la película	206
8.2.1. Transcripción de diálogos de la película.....	206
8.2.2. Función del emisor.....	207
8.2.3. Comunicación verbal del emisor	207
8.2.3.1. Nivel léxico-morfológico.....	208
8.2.3.2. Nivel sintáctico-oracional	212
8.2.4. Comunicación no verbal del emisor	213
8.2.4.1. Posición.....	213

8.2.4.2. Gesticulación facial.....	214
8.2.4.3. Uso de la mirada	215
8.2.4.4. Gesticulación corporal	215
8.2.4.5. Respuestas de la maestra emisor ante las intervenciones de la audiencia	216
8.2.4.6. Elementos paralingüísticos	217
8.3. Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación.....	218
8.3.1. Transcripción de intervenciones de los alumnos y respuestas de la profesora durante la actividad.....	218
8.3.2. Comunicación verbal del alumno/receptor	221
8.3.2.1. Nivel léxico-morfológico.....	221
8.3.2.2. Nivel sintáctico-oracional	228
8.3.3. Actitud de los alumnos/receptores durante la elocución.....	229
8.3.4. Grado de implicación en el acto narrativo	229
8.3.5. Interacción con el emisor y el relato durante la actividad	229
8.4. Transcripción descrita del cuento en dibujos animados: notas sobre planos y expresión emocional.....	231
8.5. El cuento visualizado en dibujos animados sin acompañamiento de la profesora. Observaciones sobre actitud y reacciones del grupo	247

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cronología de la implantación emocional en la infancia según Abe e Irard.....	76
Tabla 2: Relaciones entre modos de expresión y funciones dominantes del lenguaje.....	122
Tabla 3: Gesticulación facial de las emociones según Ekman y Oster.....	137
Tabla 4: Clasificación de cuentos según Aarne-Thompson.....	171
Tabla 5: Estructura del “nodo” básico según la gramática narrativa de Rumelhart.....	202
Tabla 6: Estructura de un episodio según Stein y Glenn	203
Tabla 7: Recomendaciones de cuentos adecuados a cada edad atendiendo a su tipología de Ana Pelegrín.....	276
Tabla 8: Recomendaciones para una pragmática eficaz del cuento, reformulad a partir de Bryan, Ventura y Durán y Garzón	279
Tabla 9: Dimensión 1: Uso del cuento como recurso en contextos educativos	302
Tabla 10: Dimensión 2: Características del cuento.....	303
Tabla 11: Dimensión 3: La elocución de la maestra/emisor.....	304
Tabla 12: Dimensión 4: Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación	305
Tabla 13: Estudios realizados por los padres y madres	324
Tabla 14: Tasas de ocupación laboral en la familia.....	324
Tabla 15: Características del grupo de alumnos de la muestra	325
Tabla 16: Ficha de ejercicios y actividades propuestas sobre el cuento <i>Lisa va a la piscina</i> en el libro de texto	328
Tabla 17: Frecuencia de exposición del cuento en familia.....	360

Tabla 18: Criterios de selección de cuentos en familia.....	362
Tabla 19: Percepción de utilidad del cuento como recurso educativo	364
Tabla 20: Inicio y desarrollo de la actividad del cuento en familia .	365
Tabla 21: Formas habituales de exposición del cuento en familia ..	368
Tabla 22: Frecuencia del acompañamiento del adulto en el cuento	369
Tabla 23: Cómo reacciona el niño durante la actividad del cuento .	371
Tabla 24: Momento del día más frecuente para el cuento en familia	371
Tabla 25: Criterios metodológicos utilizados por la maestra para captar y mantener la atención de los escolares durante la actividad del cuento	374
Tabla 26: Tipologías de cuentos en el aula y ventajas observadas ..	375
Tabla 27: Porcentajes sobre conocimiento de la familia de los cuentos trabajados en la escuela	379
Tabla 28: Porcentajes de lectura de la revista de la escuela en familia	379
Tabla 29: Porcentajes sobre el nivel de conocimiento de las familias de las actividades realizadas en la escuela en torno al cuento	381
Tabla 30: Cuadro comparativo de las características narratológicas de los cuentos analizados utilizados en el aula	385
Tabla 31: Esquema comparativo de fuerzas actanciales en los cuentos analizados	387
Tabla 32: Cuadro comparativo de tipologías de héroe, conflicto y modo de resolución de los cuentos analizados	388
Tabla 33: Cuadro comparativo del tiempo narrativo y desarrollo cronológico de los acontecimientos en los cuentos analizados	391
Tabla 34: Cómputo léxico de los cuentos analizados (modalidad 1 textos escritos)	393

Tabla 35: Cómputo numérico de verbos y sustantivos en los cuentos analizados (modalidad 1, textos escritos)	394
Tabla 36: Estudio cuantitativo y porcentual de formas verbales según sean formas no personales o formas personales (modalidad 1, texto escrito).....	394
Tabla 37: Estudio cuantitativo y porcentual de los tiempos del indicativo (modalidad 1, texto escrito)	395
Tabla 38: Estudio cuantitativo y porcentual de adverbios (modalidad 1, texto escrito).....	396
Tabla 39: Estudio cuantitativo y porcentual de sustantivos en los cuentos analizados (modalidad 1: texto escrito)	398
Tabla 40: Estudio cuantitativo y porcentual de determinantes en los cuentos analizados (modalidad 1: texto escrito)	399
Tabla 41: Estudio cuantitativo y porcentual de pronombres en los cuentos analizados (modalidad 1: texto escrito)	401
Tabla 42: Estudio cuantitativo y cualitativo de los adjetivos en los cuentos analizados (modalidad 1: texto escrito)	402
Tabla 43: Estudio cuantitativo y porcentual de las preposiciones (modalidad 1: texto escrito)	403
Tabla 44: Estudio cuantitativo y porcentual de las conjunciones (modalidad 1: texto escrito)	404
Tabla 45: Estudio cuantitativo y porcentual de las interjecciones (modalidad 1: texto escrito)	404
Tabla 46: Estudio cuantitativo y porcentual de las onomatopeyas (modalidad 1: texto escrito)	405
Tabla 47: Estudio cuantitativo y porcentual de estructuras sintácticas oracionales (modalidad 1: texto escrito)	406
Tabla 48: Estudio cuantitativo y porcentual de oraciones atendiendo a la modalidad oracional (modalidad 1: texto escrito).....	407

Tabla 49: Funciones dominantes de la maestra/emisor según el cuento y el formato de exposición.....	412
Tabla 50: Indicadores paralingüísticos en la elocución (modalidad 2: elocución del cuento)	414
Tabla 51: Variaciones cuantitativas y porcentuales de palabras entre cuentos modalidad 1 (texto) y 2 (elocución).....	417
Tabla 52: Variación cuantitativa y porcentual de las formas verbales entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	419
Tabla 53: Variación cuantitativa y porcentual de los tiempos verbales de indicativo entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución).....	419
Tabla 54: Variación cuantitativa y porcentual en el imperativo entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	420
Tabla 55: Variación cuantitativa y porcentual de adverbios entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	420
Tabla 56: Variación cuantitativa y porcentual de sustantivos entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	421
Tabla 57: Variación cuantitativa y porcentual de determinantes entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	422
Tabla 58: Variación cuantitativa y porcentual de pronombres entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	423
Tabla 59: Variación cuantitativa y porcentual de adjetivos entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	423
Tabla 60: Variación cuantitativa y porcentual de preposiciones entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	424
Tabla 61: Variación cuantitativa y porcentual de conjunciones entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	425
Tabla 62: Variación cuantitativa y porcentual de interjecciones y onomatopeyas entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	425

Tabla 63: Variación cuantitativa y porcentual de oraciones atendiendo a su estructura entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)	426
Tabla 64: Variación cuantitativa y porcentual de oraciones atendiendo a su modalidad entre modalidades de exposición 1 (texto) y 2(elocución)	427
Tabla 65: Posición del emisor frente al grupo en las distintas modalidades de exposición	428
Tabla 66: Gestualización facial emocional de la profesora/emisor durante la actividad en los diferentes cuentos.....	430
Tabla 67: Tipología de la mirada durante la actividad en los diferentes cuentos.....	432
Tabla 68: Tipologías de gesticulación producidas por la maestra/emisor durante los distintos cuentos.....	435
Tabla 69: Actitud de la maestra/emisor ante las interpelaciones de los niños durante la actividad en los distintos cuentos	438
Tabla 70: Modo de respuesta de la maestra/emisor ante las interpelaciones de los niños durante la actividad de los distintos cuentos	440
Tabla 71: Modo de respuesta de la profesora para reconducción de atención durante la actividad de los distintos cuentos	442
Tabla 72: Variaciones cuantitativas de palabras entre cuentos modalidad 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	445
Tabla 73: Variación cuantitativa y porcentual de las formas verbales entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	447
Tabla 74: Variación cuantitativa y porcentual de los tiempos verbales de indicativo entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	447
Tabla 75: Variación cuantitativa y porcentual de adverbios entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	448

Tabla 76: Variación cuantitativa y porcentual de sustantivos entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	449
Tabla 77: Variación cuantitativa y porcentual de determinantes entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	450
Tabla 78: Variación cuantitativa y porcentual de pronombres entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	451
Tabla 79: Variación cuantitativa y porcentual de adjetivos entre modalidades 1, (texto) 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	452
Tabla 80: Variación cuantitativa y porcentual de preposiciones entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	453
Tabla 81: Variación cuantitativa y porcentual de conjunciones entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	453
Tabla 82: Variación cuantitativa y porcentual de interjecciones y onomatopeyas entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	454
Tabla 83: Variación cuantitativa y porcentual de oraciones atendiendo a su estructura entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	455
Tabla 84: Variación cuantitativa y porcentual de oraciones atendiendo a su modalidad entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones).....	456
Tabla 85: Nivel de atención de los alumnos/receptores durante la actividad.....	458
Tabla 86: Interacción del receptor con el emisor y la historia.....	460
Tabla 87: Reacciones emocionales de los niños en pasajes clave ...	461

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Gestos faciales vinculados a las emociones básicas, imagen tomada de Internet siguiendo el esquema de Ekman	137
<i>Figura 2:</i> Fases del diseño de la investigación	316
<i>Figura 3:</i> Trabajo de campo en contextos educativos	317
<i>Figura 4:</i> Puerta de acceso a Escuela Infantil Jardylandia	318
<i>Figura 5:</i> Circuito de psicomotricidad asociado al cuento de Blancanieves	319
<i>Figura 6:</i> Sesión del cuento representado en guiñol <i>El pollito amarillito</i>	320
<i>Figura 7:</i> Organizando sesión de fichas para colorear, cuento transversal, <i>Blancanieves y los siete enanitos</i>	321

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes y trayectoria profesional
2. Sobre el contenido de la tesis

1. Antecedentes y trayectoria profesional

Podríamos definir el cuento como un subgénero literario perteneciente a la épica consistente en el relato breve de una historia, sucesión de acontecimientos ficticios, acaecidos a un personaje-protagonista, en un lugar y tiempo indeterminados. Pero una definición como la anterior o cualquier otra que podamos encontrar en un manual al uso, no traslada la importancia ni la vigencia del cuento en nuestras vidas. Desde siempre, el relato, el cuento, la historia, cantada o contada, leída, han sido objeto de fascinación. Supone una forma ancestral de transmisión de ideas y valores, de instrucciones que pasan de generación en generación almacenadas en un mundo de fantasía en el que se desenvuelve la mente infantil. Pero en una definición como la anterior ya estaríamos haciendo intervenir el elemento mágico presente en el cuento tradicional o “cuento de hadas” y ausente, sin embargo, en los denominados cuentos didácticos o pedagógicos, diseñados para facilitar al niño la comprensión del mundo que le rodea y el desarrollo de hábitos desde una perspectiva meramente realista.

Tuve una infancia mágica en la que los cuentos y leyendas se fundían con la realidad hasta el punto en que, con frecuencia, no lograba distinguir la realidad exterior tangible de la realidad soñada, imaginada, inventada a través del flujo del pensamiento. En mis

manos, aquellos pequeños muñecos de plástico monocromos de indios y vaqueros cobraban literalmente vida para protagonizar una y mil aventuras. Los precipicios más arriesgados se encontraban en el tronco de una palmera que el protagonista debía escalar, las tormentas de arena que le azotaban eran puñados de tierra lanzados contra la figura que se resistía afianzada en su saliente... En esos años, San Cristóbal en la Catedral tenía vida propia y me perseguía entre las columnas para golpearme con su enorme bastón, y les aseguro que podía oír físicamente su respiración y sus golpes fallidos contra el mármol. El peregrino lloraba permanentemente con una lágrima de cera sobre su rostro y, desde el subsuelo, todos los allí enterrados confabulaban para abrir una tumba en la penumbra y atrapar a un niño. Oía el mugir del buey reventado y el aletear del águila en el Altar Mayor. Las golondrinas hablaban con Dios y con los ángeles y les contaban todo lo que hacía, los gatos eran mis amigos, hablaba con ellos y los maullidos eran sus respuestas con las que me reñían o aplaudían mis hazañas. Los cuentos, las historias, en esta época, se integraban en ese mundo imaginario, tanto, que estaba convencido de que la puerta de la cueva de Allí Babá estaba camuflada tras cajas y bolsas en el hueco oscuro de la escalera que subía a la planta superior de aquella vieja casa que me vio nacer en Deanes. Este universo mágico me acompañó más allá de los siete años para ir perdiéndose paulatinamente en el fragor de la conciencia.

Pero seguí vinculado al mundo de la narración como lector primero, como investigador después. El tema de mi tesis doctoral en Filología Hispánica (Aranda, 1989) versó sobre la novela andaluza del siglo XIX. En el desarrollo del estudio crítico de cuatro novelas marginales opté por un análisis contrastivo partiendo de la estructura

del cuento. Me resultó enormemente reveladora la lectura de Vladimir Propp (Propp, 1928), precursor de la “gramática del cuento”, cuyo esquema apliqué a la novela y más tarde al análisis de obras de teatro y al comentario de textos narrativos y dramáticos con un enorme aprovechamiento (Aranda, 2009). Estos estudios muestran cómo existe una categorización en los elementos que intervienen en cualquier historia, lo que plantea no pocos interrogantes, ¿por qué si los elementos son coincidentes, hay buenas y malas historias? ¿Cómo es posible que en el cuento se encuentren ya condensadas las claves de cualquier relato, por largo que este sea? ¿Cómo es posible que la historia de Superman se halle narrada en la Biblia a través de Moisés? ¿Cómo pueden unos elementos estructurales permanecer inalterados a lo largo del tiempo? ¿Por qué?

Más tarde como padre, viví una experiencia reveladora. Siendo pequeños mis hijos nos mudamos de casa. Echaba de menos en ellos ese universo maravilloso, esa capacidad de dotar de vida los objetos, de disponer de un universo interior propio donde todo fuera posible. Desde muy pequeños les habíamos contado y leído cuentos, pero no observaba en ellos esa capacidad de evocar vivencialmente un universo de fantasía. Llegué a creer que todo estaba en la genética. Pero sucedió un acontecimiento extraordinario que me demostró lo contrario cuando nos mudamos.

Estrenamos un piso nuevo donde aún no se había instalado la antena colectiva. El resultado fue que no podíamos ver televisión. Desapareció de nuestros hábitos el poner dibujos animados de forma sistemática durante los desayunos o las comidas. Fue entonces, al disminuir drásticamente el tiempo de exposición a la televisión,

cuando pude observar un cambio en su comportamiento. Un día llegué a la habitación de mi hija con cinco años y la encontré jugando con sus muñecas, hacía sus voces, entablaban un diálogo, representaban una escena cotidiana. Y fue entonces cuando me reconocí en ella, cuando vi que también ella disponía de ese rincón mágico en el cerebro para la imaginación. También fui consciente de que mi infancia había transcurrido sin televisión.

Quedó en mi mente la interrogante de hasta qué punto la televisión, transformada en un electrodoméstico más, parte integrante de la familia, y la excesiva exposición a dibujos animados podían disminuir la fantasía inherente a la etapa infantil en ese periodo simbólico.

Años más tarde, reflexioné en profundidad sobre cómo la lengua, entendida como sistema de comunicación, podía dominar nuestras emociones hasta el punto de transformarla en la herramienta más eficaz para alcanzar la felicidad. El resultado fue *El libro de la gramática vital* (Aranda, 2010). Los seres humanos pensamos a través del lenguaje, hasta que no somos capaces de verbalizar una idea, esta no existe sino como una mera intuición. La forma en que nos hablamos a nosotros mismos, la intracomunicación, condiciona nuestra percepción de la realidad, una percepción polarizada inicialmente desde nuestras emociones innatas o adquiridas. A través de la toma de conciencia de este hecho, modulando nuestros pensamientos podíamos modelar nuestras emociones y nuestra vida. De estas reflexiones pude extraer dos conclusiones claras: la primera, nuestro cerebro opera a través del flujo de pensamiento en dos direcciones, de la emoción a la toma de decisiones, o de la emoción al

pensamiento consciente antes de la toma de decisiones, lo que más tarde describiría Goleman como pensamiento ascendente o pensamiento descendente (Goleman, 2014). Nuestra forma de sentir, de actuar, dependerá de este adiestramiento en la forma de procesar la información. La segunda, el paralelismo operativo entre la lengua como sistema de procesamiento de información y el devenir de la propia vida en la construcción del nuestro relato vital único e irrepetible. Es decir, si logramos vernos desde fuera, nuestra vida no es sino un relato que construimos en el día a día a través de nuestras propias decisiones. De este libro me quedó el deseo de profundizar sobre la influencia del cuento, del relato, de la narración en la construcción de la personalidad desde la infancia, en la forma en que la mente comprende y asume unos valores sociales determinados propios de su cultura para implementarlos en la realidad a través de la toma de decisiones.

Acababa de publicar este libro cuando llegó a mis manos un artículo periodístico de *El País*³, firmado por Marta Espar, titulado “Cuentos que curan”. Se trataba de una entrevista a tres especialistas en el cuento infantil cuyas afirmaciones llamaron poderosamente mi atención. Aparte de algunas informaciones anecdóticas, como que “en la medicina ayurvédica se recetaba al paciente un cuento como parte de un compendio de remedios naturales”, la psicóloga Begoña Ibarrola⁴ afirmaba que el cuento venía utilizándose desde hacía décadas en las consultas para recrear conflictos, pero que no

³ Sociedad.elpais.com/sociedad/2010/07/10/actualidad/12787128_856215.html

⁴ Begoña Ibarrola, además de ser psicóloga es autora de una línea de cuentos que bajo el tema “Cuentos para sentir emociones” viene publicando para la editorial SM. Véase, por ejemplo, *Cuentos para educar niños felices*. Madrid: SM, 2010.

debíamos olvidar que los cuentos “sirven para divertirse”. Hacía hincapié en cómo ese rato dedicado a leer antes de acostarse constituye un “encuentro emocional insustituible”.

También se recogían las opiniones de Carmen Martínez⁵, médico pediatra en Madrid. Para ella, el cuento es algo necesario para el desarrollo integral de la madurez y la salud mental en la infancia. Pero advertía del riesgo de “medicalizar” los cuentos, en el sentido de que son útiles como herramienta terapéutica en ocasiones, pero que no podían sustituir la conversación y el cariño a la hora de resolver los conflictos planteados en el día a día, los problemas que forman parte integrante del desarrollo de cualquier niño (irse a la cama, miedo a la oscuridad, dejar el chupe, los celos, etc.). También ella insiste en el carácter lúdico fundamental en el cuento porque incide directamente en los aspectos afectivos y emocionales del ser humano: “Los cuentos clásicos sirven para todo, porque tienen una trama sencilla, pero con dificultades y un final feliz que transmite que la vida tiene problemas, pero que siempre hay personas que te pueden ayudar y que, si te esfuerzas, saldrás adelante.” Afirmaba esta pediatra que el niño necesita estereotipos claros en forma de personajes –el feo, el guapo, el malo o el bueno- que conecten con los aspectos positivos o negativos que todos, alguna vez, sentimos; pero añade un matiz interesante: “Hay emociones como la culpa que aparecen en nuestra sociedad y pocos relatos abordan”. Ibarrola coincide con ella en que la transmisión de valores se halla implícita en los cuentos bien escritos ya sean antiguos o modernos.

⁵ Carmen Martínez es médico pediatra de atención primaria en el Centro de Salud San Blas, además de miembro del Comité de Bioética de la Asociación Española de Pediatría (AEP).

El artículo recogía además las opiniones de Áurea Gómez⁶ cuyas aportaciones eran también muy sugerentes: “El relato [...] aporta imágenes que pueden ayudar a cambiar actitudes porque permiten que los pequeños puedan identificarse con ellas”. Se refiere a cómo el niño vive el cuento, a cómo a través de él puede llegar a comprender una situación y transformar su actitud generando comportamientos diferentes. El ejemplo usado resultaba muy gráfico: cuando un niño que siente celos de su hermanito recién nacido puede entender la envidia que siente la madrastra de Blancanieves, al comprobar que hay alguien más que siente esa emoción, puede separarse de ella, ponerle nombre y, a partir de ahí, transformarla. Terminaba con una afirmación interesante, el hecho de que se trata de un juego “simbólico” que no surge del interior del niño, sino de la cultura popular, de un “yo” colectivo diferente desde distintas culturas.

La reflexión final podía resultar paradójica: existe una preocupación creciente por parte de las familias en el cuento como herramienta educativa, cuando la realidad es que el cuento está perdiendo protagonismo en la sociedad de “las pantallas”. El exceso de exposición a imágenes y otros estímulos pasivos producen saturación y merman la creatividad y la imaginación. Para la creatividad y la imaginación, “lo mejor son las palabras”, afirmaba Carmen Martínez. Áurea Gómez abundaba en esta idea, en la ventaja del cuento contado respecto a la televisión, porque a través del lenguaje el niño crea sus propias imágenes, un proceso fundamental para ejercitar la capacidad de abstracción.

⁶ Maestra y Coordinadora Pedagógica de la Editorial ING Editions

Este artículo abrió tantas incógnitas en mi mente que lo conservé. Coincidía en sus afirmaciones pero, ¿en qué se sustentaban?, ¿están los medios audiovisuales desplazando el protagonismo del cuento en la escuela y la familias?, ¿hasta qué punto puede afectar este hecho al desarrollo cognitivo, emocional o social del niño?, ¿cómo es posible que el cuento prepare para la vida?, ¿es válido el cuento para la educación de conductas?, ¿qué vínculo se establece entre el narrador y el niño?, ¿están los cuentos “terapéuticos o pedagógicos” desplazando a los cuentos tradicionales?, ¿cuál es la estructura narrativa ideal del cuento?, ¿qué relación existe entre el relato y las imágenes como soporte o como representación mental en el cuento?

Como profesor, ha sido para mí una preocupación constante el tratar de comprender las causas del fracaso escolar y el diseñar estrategias para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. A lo largo de mi carrera docente diría que hubo dos hitos importantes: la irrupción del concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1995), y de inteligencias múltiples (Gardner, 1995) a mediados de los 90. Poco a poco constaté que las claves para la mejora de la concentración y el rendimiento había que buscarlas en la educación infantil, donde se asientan los mecanismos cerebrales que acabarán por determinar los hábitos y, a través de ellos, la personalidad del niño, y que ese desarrollo se realiza primero en la familia y más tarde en la escuela fundamentalmente durante las primeras etapas de crecimiento.

Esto me llevó a una profunda reflexión sobre la educación infantil que se plasmó en la obra *Inteligencia natural* (Aranda, 2013). A la

perspectiva lingüística propia de mi formación, traté de integrar el pensamiento filosófico, la psicología, y también una perspectiva pedagógica contrastada con los avances aportados desde las recientes investigaciones en neurología. Estos estudios nos permiten hoy comprender mejor cómo se desarrolla el cerebro y por qué cada etapa infantil tiene sus propias necesidades y conquistas. En este ensayo, se dio especial relevancia a la importancia del cuento en la infancia. No se trata solo de ampliar su vocabulario y, a través de él su universo, sino también de ofrecerle estructuras sintácticas elaboradas que faciliten su aproximación al lenguaje lógico formal, un lenguaje que será el dominante en las aulas. Pero también insistía en un aspecto fundamental: el cuento contado o leído establece un vínculo emocional no solo hacia la narración, también hacia el narrador. El foco de atención se logra a través de la interrelación que refuerza los lazos afectivos y fomenta emociones positivas asociadas a estas conductas, lo que puede ser determinante para el futuro del niño.

El cuento, el relato, la historia están vinculados al desarrollo de la capacidad del lenguaje. Todos nacemos con una facultad innata que nos permite el aprendizaje y el desarrollo lingüístico, de lo contrario no llegaríamos a aprender un sistema de comunicación único por su carácter reflexivo y creativo. Pero el proceso es paulatino y va atravesando distintas etapas. Parece claro que la fase donde se produce el paso del pensamiento icónico figurativo, al pensamiento simbólico se sitúa entre los dos y tres años de edad. Es una etapa clave porque el pensamiento simbólico supone el arranque de la autoconciencia a partir de la cual vamos a elaborar el “relato” de nuestra propia vida en nuestro propio universo interno. Nos interesa comprender mejor cómo se produce esa evolución.

Por último, a través de la lengua, del entorno, de las vivencias, pero también del cuento, ofrecemos al niño una visión del universo en el que debe desenvolverse y él absorbe literalmente esta información. Sin embargo, la información que interesa a nuestro cerebro tiene que ver más con cómo sobrevivir aquí y ahora, que con comprender la naturaleza y categorías del mundo que nos rodea. Para lograrlo, el niño ¿discrimina la información en clave narrativa? Algunos autores piensan que existe un pensamiento lógico narrativo previo al lógico formal y, si esto es así, interesa comprender cómo y por qué es así y cómo afecta esto al aprendizaje y la exposición de contenidos.

Necesitaba, por lo tanto, plantear la presente investigación para tratar de responder todas esas cuestiones que a lo largo del tiempo se me han ido presentando, para intentar comprender mejor el fenómeno del cuento en la infancia, comprobar hasta qué punto las nuevas tecnologías afectan a su eficacia, si el cuento tradicional está en recesión, cómo se está utilizando de hecho en las familias y en la escuela, con qué frecuencia, con qué criterios, cómo opera el cuento en la mente infantil, si existe o no un pensamiento narrativo diferenciado del pensamiento lógico formal y cómo podemos utilizar estas reflexiones para mejorar en lo posible su potencial como herramienta educativa. Para ello se hacía necesario acercarse al fenómeno como experiencia directa en la práctica en el entorno de la escuela. Y también seleccionar la etapa justa de inicio del pensamiento consciente y el modo simbólico. En ella, esperábamos poder observar de manera inmediata acciones y reacciones instintivas tanto en la recepción como en el aprendizaje para medir la eficacia

del cuento, de ahí que planteáramos la investigación en niños con 3 años.

Las conclusiones pueden ayudarnos a comprender mejor cómo actúa el cuento en la mente del niño y profundizar en las claves necesarias en la selección de temas, formatos, estructuras o tiempo de exposición, acompañamiento y formas de expresión. Este estudio puede plantearnos otras interrogantes para otros tantos estudios específicos que nos lleven a medir, por ejemplo, la eficacia del cuento en la modelación de conductas o en la asimilación de valores concretos según la gramática del relato, su modo de exposición y sus contenidos; la relación entre el desarrollo del pensamiento abstracto al final de Primaria con los hábitos adquiridos de lectura, o, la modulación de respuestas emocionales atendiendo a claves precisas en edades concretas. Las posibilidades que se abren son enormes. En cualquier caso, la aventura habrá valido la pena.

2. Sobre el contenido de la tesis

Desde siempre se ha conocido y utilizado el cuento como modo de transmisión de experiencias de generación en generación. Durante miles de años en que la escritura se desconocía, la transmisión oral fue el único formato posible y este hecho condiciona en gran medida sus características. Su validez como recurso pedagógico y didáctico es extraordinario y se ha sancionado desde diversos enfoques, así como su estrecha relación con las dificultades de aprendizaje (Salvador, 2000) y con la retención de información y memoria (Mandler y Goodman, 1982; Gersten, Baker, Smith-Johnson y

Dimino, 2006). El cuento supone un modo de procesamiento de información que requiere y activa diferentes capacidades y habilidades que solo se hallan presentes en la narración como modo de expresión.

Se trata, pues, de un modo de pensamiento específico que se fundamenta en la relación de las personas y sus acciones en una secuencia temporal, un modo de pensamiento diferente al lógico-racional que domina en las aulas (Bruner, 2010; Ramírez Garrido, 1995). La narración, a través del lenguaje, ofrece a la mente una representación del mundo que necesita ser coherente para satisfacer las expectativas creadas (Bruner, 2010; Shaeffer, 2000; Smorti, 2001; Damasio, 2010); una coherencia que afecta a la elaboración e integración de los agentes sociales (Kinzler, Dupoux y Spelke, 2007). Y la construcción del mundo representativo simbólico se relaciona directamente con el foco de atención que selecciona la información operativa sobre la que construimos el pensamiento (Posner y Rothart, 2007). Si nuestra atención determina lo que vemos (Treisman, 2006, Goleman, 2014), el narrador condiciona el foco de atención y lo entrena.

El sistema lingüístico opera a partir de símbolos integrados en nuestro sistema neurológico que manifiestan el modo operativo del cerebro (Kühl, 2004). Hasta el punto de que los procesos lógicos que somos capaces de concebir se encuentran en las propias palabras y estructuras oracionales; es la expresión lógica del pensamiento expresada lingüísticamente la que determina nuestra comunicación intrapersonal e interpersonal (Aranda, 2010, 2013). Esto hace que la exposición continuada y sistemática a un amplio corpus léxico y a estructuras oracionales diversas enriquezca y potencie la capacidad de

razonamiento, comprensión y expresión; esta mejora de competencia redunda en la interrelación con el medio, favorece la empatía y las relaciones sociales, e incrementa la atención y el aplazamiento de la recompensa. El concepto de signo lingüístico estructuralista (Saussure, 1945, Ullmann, 1967) aportó una noción psicológica del mismo, pero no integró en su esquema un componente esencial como es la carga emocional asociada a la experiencia, y la emoción condiciona nuestra atención y, por ende, la interpretación de la realidad (Gazzaniga, 2008; Damasio, 2010). Y esto, a su vez, determina las intenciones que motivan la conducta (Pinker, 2008).

Según la finalidad que persigamos, el cuento puede centrar la atención del receptor sobre aspectos específicos diversos, pero resulta insustituible para el aprendizaje emocional y social dado que en su esquema pueden intervenir diversos personajes, con distintas funciones (actantes), distintas motivaciones (fuerzas actanciales). Se convierte así en un campo experimental de exploración y análisis emocional dinámico entre unos personajes que se relacionan entre sí afrontando unos acontecimientos más o menos adversos que requieren respuestas (Propp, 1981; Campbell, 1972; Cron, 2014). Este hecho, es uno de los elementos diferenciales básicos constatados en la producción de textos entre niños con y sin problemas de aprendizaje (Salvador, 2000).

Hoy sabemos que a través del lenguaje, activamos las mismas redes neuronales que con la realidad vivida y experimentada, esta evidencia hace del cuento un campo de pruebas en el que el cerebro aprende a identificar y analizar posibles problemas (soledad, rechazo, miedo, etc.) y plantear posibles soluciones a través del conflicto y su

resolución (Vidal, 2009; Damasio, 2010; Ramachandran, 2012; Pinker 2008). Especialmente cuando la propia estructura y diseño del cerebro incorpora genéticamente la curiosidad como motor del aprendizaje (Dawkins, 1979).

Cada vez se presta más atención a la educación emocional en las aulas (López Cassá, 2008), pero es posible que en la era digital, el cuento esté siendo desplazado por otros recursos multimedia que pueden afectar al desarrollo del aprendizaje lingüístico, y especialmente al emocional y social, la realidad material va siendo sustituida por la realidad virtual y la atención al entorno por lo que algunos denominan atención “multifocal” (Goleman, 2014). Sabiendo esto, nos proponemos investigar cuál es la realidad del cuento en la vida infantil de niños escolarizados en una etapa concreta, la de 3 años. Para ello habremos de atender a todo aquello que puede afectar a la eficacia y validez del cuento como herramienta en la educación.

Para profundizar en las posibles clasificaciones atendiendo a diversos criterios tipológicos habremos de tener en cuenta la capacidad de comprensión-elocución de los niños determinada por su madurez lingüística (Bruner, 2010; Halliday. 1975; Piaget, 1981; Vigotsky, 2000), y el objetivo prioritario del cuento (finalidad) atendiendo al tipo de conflicto planteado en el mismo y modo de resolución. Esto nos obliga a revisar los modelos al uso de “gramática de la narración” (Propp, 1981; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979). Pero también a una clasificación pragmática del cuento entendido este como un acto de comunicación cuya eficacia puede estar en relación con el modo concreto de exposición (contado, leído, visto, con o sin acompañamiento).

Nos ceñiremos a una muestra de niños de final de Primer Ciclo de Educación Primaria con tres años de edad, dado que supone una etapa clave de transición en la que se integran conceptos claves y esenciales en el desarrollo del niño: autoconciencia, representaciones mentales, temporalidad, causalidad, memoria, aplazamiento de la recompensa, foco de atención, etc.

Bloque I

Marco teórico

Capítulo 1

El pensamiento narrativo en la mente infantil

- 1.1. Desarrollo de la mente infantil: hacia el pensamiento narrativo
 - 1.1.1. Conciencia del yo: de la autoidentidad a la autoconciencia
 - 1.1.2. Conciencia del flujo temporal de las acciones
 - 1.1.3. Conciencia de un sistema de relaciones sociales
 - 1.1.4. Conciencia de una intencionalidad en las acciones producidas
 - 1.1.5. Conciencia de causalidad
 - 1.1.6. Conciencia asertiva
 - 1.2. Los modos de pensamiento
 - 1.2.1. El pensamiento narrativo
 - 1.2.1.1. El pensamiento narrativo y el aprendizaje social
 - 1.2.1.2. El pensamiento narrativo: la expresión formal lingüística a través de las funciones del lenguaje
 - 1.2.1.3. El pensamiento narrativo y los modos de expresión
-

Cuando nacemos venimos programados para el aprendizaje, pero la cuestión es qué nos interesa aprender. Nuestro cerebro debe madurar y adaptarse cuanto antes al medio donde va a desenvolverse. Somos seres sociales por naturaleza que necesitamos de la protección y cuidados de los demás, como cualquier otro mamífero, con la diferencia de que el ser humano es el más inmaduro al nacer. Un principio básico es que el principio operativo del cerebro no es ser inteligente, sino ayudarnos a sobrevivir. A través miles de años de evolución, ha generado un comportamiento de aprendizaje a través de complejas redes de conexiones neuronales. Estas conexiones van estableciéndose a partir de la experiencia en contacto con la realidad, un ambiente rico en estímulos sensoriales y cognitivos, seguro y relajado, propicia el crecimiento exponencial de dichas conexiones

que tienen lugar de forma especialmente frecuente en momentos concretos de nuestra vida, justo cuando más lo necesitamos.

La rapidez y facilidad de aprendizaje se relaciona directamente con la mielinización del cerebro, vainas de sustancia blanca que envuelven las neuronas facilitando su interconexión para crear redes neuronales. Pero el modo operativo del pensamiento está directamente relacionado con los estímulos que recibe del exterior. Un niño que no escucha hablar, no aprende a hablar, un niño sujeto permanentemente a una silla, no aprende a caminar, por mucha que sea la predisposición genética con la que nacemos. Una vez sobrepasada la ventana de aprendizaje, las dificultades se incrementan hasta el punto de llegar a ser irreversibles. Para un niño es un juego aprender a mantener el equilibrio sobre unos patines, para mí hoy es ya imposible. Un niño aprende la lengua materna de forma natural, sin esfuerzo aparente; por encima de los cuarenta años las dificultades de aprendizaje de una segunda lengua son enormes, estamos sometidos a grandes limitaciones.

Si la experiencia es la fuente de aprendizaje basta hacer una breve reflexión sobre qué realidad encuentra el niño cuando su mente se abre al mundo que le rodea. El aprendizaje lingüístico se desarrolla en una situación oral dialógica a través del intercambio de mensajes. Este intercambio de información opera primero a través del lenguaje no verbal enfocado hacia una persona de referencia, normalmente la madre. A partir de ese referente, el niño va ampliando el enfoque hacia las demás personas del entorno hasta integrarlas poco a poco en su círculo de interés. Es la relación de apego la que facilita al niño la concentración intensa en la gesticulación y vocalización de una persona. Una vez establecidos los parámetros básicos de la

comunicación, ensayará con los demás miembros del grupo e irá depurando marcas concretas en una línea muy conductista durante la primera etapa de la infancia.

Para que se establezca esta comunicación es imprescindible que el niño sienta que es atendido, que es centro de atención de su persona de referencia. La función lingüística prioritaria en este sentido es la “fática” o de contacto, la que nos permite reconocer que a un sonido o gesto propio corresponde un gesto o sonido de respuesta por parte de esa persona que nos interesa. Tendremos que asociar determinados gestos a determinadas respuestas, es decir, necesitamos implementar como secundaria la función conativa del discurso.

Cuando el niño sonríe tratando de arrancar una sonrisa, cuando llora esperando que alguien acuda en su auxilio, estamos relacionando estímulos con respuestas de conducta. Y estas respuestas de conducta, originariamente no verbales, irán convirtiéndose poco a poco en respuestas verbales sustitutivas a medida que el lenguaje vaya madurando. Por otra parte, la expresión emocional es inherente a cualquier estadio de evolución del niño, es decir, la función expresiva está presente desde que nacemos en nuestra gesticulación y nuestras primeras manifestaciones inconscientes.

De hecho, el saber si un niño está o no tranquilo, si es o no feliz, solo podemos adivinarlo a partir de los indicios propios de estos estados de ánimo (sonrisa, entrecejo fruncido, llanto, pataleo, etc.). La función expresiva está íntimamente relacionada con este primer estadio de comunicación que posibilita la atención necesaria al niño antes de que logre verbalizar qué le está ocurriendo. Solo más tarde, el niño prestará atención al entorno. De hecho, prestará atención al

entorno de manera instrumental primero, de manera consciente después y trasladará el apego de las personas a los objetos para ir generando un mundo referencial cada vez más complejo a partir de las categorizaciones establecidas desde su interacción con el medio durante la etapa sensomotriz. Pero hasta ese momento, en que se hará presente la función referencial, el transmitir información sobre el mundo exterior que no guarde relación con el “tú” o el “yo”, es algo que no nos interesa aprender, porque solo existe para la mente infante ese “tú” y ese “yo” con vocación de ser nosotros, es decir, con vocación de sentirse integrado dentro de un conjunto a través de la aceptación de su persona o personas de referencia.

El universo que se abre ante la mente de un niño es un universo mediatizado por las emociones que aprende a través del diálogo a partir de un foco de atención determinado. Y esa es la base de la narración, de cualquier narración. A través de las situaciones de diálogo tendremos que adivinar las intenciones de nuestros interlocutores, evaluar las respuestas y elaborar un código de conducta adecuado a un contexto determinado. En definitiva, desde la autoconciencia, tendremos que aislar a las personas intervinientes, asignarles una función concreta dentro del conjunto según su forma de relacionarse con los demás y aprender a relacionarnos, nosotros mismos, con cada una de ellas atendiendo a dichas funciones. Para ello es necesaria la selección de un referente cuyo aprecio nos permita ponderar nuestros progresos en el aprendizaje, y venimos preparados genéticamente para ello, para analizar sistemas de relación y establecer categorías operativas, lo que se ha denominado el pensamiento sistémico (Goleman, 2014).

El pensamiento lógico racional, el que es requerido para el conocimiento científico, prescinde de la situación dialógica y requiere una atención sostenida contraria a la mente errante propia del niño.

Es más que interesante el concepto de “mente errante” que nos ofrece Goleman (2014). Frente a la mente en estado de concentración enfocada en un punto concreto para la adquisición o elaboración del pensamiento consciente, la mente errante divaga sin control. Esta mente errante puede alejarnos de lo importante, pero acercarnos con mucha más rapidez a aquello que nos interesa. Y lo más interesante, podemos educar la concentración del pensamiento consciente, pero no esta mente errante (Christoff, 2012). Este modo de pensamiento se activa por defecto, comienza a actuar desde el momento en que desenfocamos nuestra atención, es decir, cuando relajamos la concentración de la tarea que nos ocupa.

La mente infantil se caracteriza por situarse naturalmente en este modo operativo de pensamiento que choca con la concentración exigida en el pensamiento lógico racional habitual en las escuelas. De hecho, es el modo de pensamiento en que opera la mente de los niños diagnosticados con síndrome de déficit de atención (White et al., 1994) que, aunque son considerados como un problema en el proceso de aprendizaje, al llegar a adultos, presentan más originalidad en sus propuestas y creatividad lo que los hace especialmente aptos para tareas imaginativas o artísticas.

Entre las ventajas que nos aporta esta “mente errante” se citan las siguientes:

“[...] generación de escenarios futuros, la reflexión sobre uno mismo, la navegación a través de las complejidades del mundo social, la incubación

de ideas creativas, la flexibilidad de la concentración, la ponderación de lo que estamos aprendiendo, la organización de nuestros recuerdos o la simple reflexión sobre nuestra vida.” (Goleman, 2014, p. 58).

Es, pues, el modo por excelencia en que se sitúa la mente del niño en la primera infancia con una capacidad de atención y concentración sin desarrollar que se enfoca a partir de impulsos emocionales vinculados a la relación interpersonal a través del diálogo. Es un estado mental que favorece el desarrollo de la autoconciencia necesaria para realizar el proceso previo de socialización que requiere la diferenciación del yo respecto al mundo exterior; la identificación del “tú” como algo distinto sobre el que puedo actuar a través de mi conducta y, por último, el “ello” que integraría todo lo que no forma parte de la situación dialógica.

Este aprendizaje tiene lugar desde la experiencia de forma inconsciente primero, y de forma consciente de forma gradual a medida que vamos integrando el lenguaje en nuestro sistema operativo mental, y a través de él elaboramos “representaciones mentales simbólicas”, lo que nos capacita para la reflexión y la anticipación a partir de la interpretación de los indicios externos. Y los indicios externos que más nos importan los obtenemos de un determinado número de personas que se relacionan, con nosotros y entre sí, ofreciéndonos permanentemente un sistema para conectar, comunicar y relacionarse tanto verbal como físicamente. Necesitamos dominar este sistema de comunicación para lograr la integración en el grupo, y lo aprendemos a través de la práctica y la observación de situaciones reales de diálogo vividas siempre desde un foco de atención determinado establecido por nuestra autoconciencia.

Para lograr este aprendizaje, la mente debe aislar y categorizar las marcas verbales y no verbales útiles a las distintas funciones de la comunicación desde que iniciamos el proceso. El modo de pensamiento narrativo no solo es previo, sino que se mantendrá en la mente infantil durante todo el desarrollo inicial del cerebro, y permanecerá de una forma más o menos dominante a lo largo de toda la vida adulta. El modo lógico racional será posterior, una vez aprendido y operativo el lenguaje simbólico, y requiere de práctica y aprendizaje. También necesita del entrenamiento en la focalización intencionada de la atención sobre un objeto de pensamiento determinado, aislándonos de posibles elementos de distracción inmediata externos o internos. Pero integrar el pensamiento narrativo, aunque instintivo, también requiere de un enorme desarrollo de nuestras capacidades mentales, capacidades sin las cuales sería imposible implementar este sistema de pensamiento. Estas capacidades irán desarrollándose poco a poco a medida que el cerebro va madurando.

El desarrollo del pensamiento narrativo que hace posible que el niño “viva” el cuento integrándose en la historia requiere que su cerebro vaya adquiriendo competencias realmente complejas relacionadas con la capacidad de reconocerse a sí mismo para aislar el mundo exterior y poder analizarlo partiendo de categorías. Sin estas competencias, el niño es incapaz de comprender una historia, mucho menos integrarse en ella empatizando con las circunstancias y los personajes. Entre estas capacidades básicas, debemos destacar las siguientes:

1. Conciencia del yo.
2. Conciencia del flujo temporal de las acciones.

3. Conciencia de un sistema de relaciones sociales (categorización relacional).
4. Conciencia de una intencionalidad en las acciones producidas.
5. Conciencia de causalidad.
6. Conciencia de anticipación (asertividad).

Cada una de las capacidades va integrándose progresivamente en la mente infantil a lo largo de su desarrollo con una complementariedad necesaria para lograr una comunicación eficaz con el medio.

1.1. Desarrollo de la mente infantil: hacia el pensamiento narrativo

1.1.1. Conciencia del yo: de la autoidentidad a la autoconciencia

Para poder reconocer a los demás y reconocernos a nosotros mismos en una situación dialógica necesitamos tener conciencia como personas diferenciadas del mundo que nos rodea. Es el principio que nos permite marcar las diferencias entre el “yo” y todo lo demás, separado del “tú” dialógico y del resto, del “él/ella” o del “ello”. Sin esta autoconciencia, algo tan básico como conjugar un verbo cualquiera sería imposible por la presencia de desinencias de persona que sirven para identificar la fuente o sujeto agente de la acción o la idea enunciada.

El concepto de “autoconciencia” no es nuevo ni en filosofía, donde puede remontarse al propio Descartes con su idea clara y distinta –

“Cogito ergo sum”-, ni en psicología (James, 1890; Rogers, 1951), ni en lingüística como hemos visto en la función expresiva de la comunicación (Jakobson, 1981).

La prueba que nos permite determinar la aparición de la autoconciencia es bastante sencilla, basta con hacerle a un animal una marca en el rostro y situarlo delante de un espejo. Si el animal se reconoce a sí mismo, verá en la marca un signo anómalo e investigará en su propio cuerpo qué está pasando. Por el contrario, si no se reconoce, tratará de interactuar con la imagen reflejada en el espejo. Los neurólogos creen haber descubierto un tipo de neuronas específicas responsables de esta capacidad de autoconciencia, las denominadas como neuronas “VEN”. El tamaño de estas neuronas duplica el de las demás y, aunque tienen menos conexiones, estas son más largas. Esto permitiría enviar información a mayor velocidad y distancias más amplias (Allman et al., 2011). Hablamos de esa voz interior que nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida, es esa voz que nos avisa, nos informa, nos anticipa situaciones, explora posibilidades y, sobre todo, nos dice cómo nos sentimos ante una situación determinada en un momento concreto, es decir, de nuestras emociones.

Esta percepción de cómo nos sentimos se gestiona en la ínsula, una región situada en los lóbulos posfrontales del cerebro que recibe y organiza constantemente los “marcadores somáticos” o sensaciones recibidas desde los distintos órganos de nuestro cuerpo (Damasio, 1999).

Pero hemos de separar el nacimiento de la “autoidentidad” del desarrollo de la “autoconciencia” (Aranda Ridruello, 2000). La autoidentidad es la conciencia del “yo” diferenciado del “tú” y el “ello”, y se adquiere rápidamente. A partir del noveno mes el niño ya muestra interés por su propia imagen, a partir del año y medio ya se reconoce en fotografías o en el espejo. Esta “autoidentidad” es la que compartimos con unos pocos mamíferos (delfines, elefantes y algunos primates). Pero la “autoconciencia” implica un conocimiento de sí mismo autorreflexivo, con unas características propias con valor en sí mismas que, posteriormente, aprenderá a poner en relación con las de los demás y esto, como la capacidad reflexiva del lenguaje, es específicamente humano. Esta autoconciencia actúa en una doble dirección que podríamos denominar, utilizando términos de la lingüística estructural, como sincrónica y diacrónica. La sincrónica se centra en el “aquí” y “ahora”, en el presente inmediato, eje básico para la construcción de la noción temporal. La diacrónica vincula nuestras experiencias inmediatas con los recuerdos de otras experiencias similares vividas anteriormente. Es un “yo” que recopila las vivencias previas y anticipa posibilidades en el futuro (Goleman, 2014⁷). Pero esta autoconciencia se obtiene en buena parte de nuestra relación interpersonal, atendiendo a las respuestas que nos ofrece el entorno sobre lo que somos, sobre lo que hacemos (Aranda Ridruello, 2000). Poco a poco se va produciendo una divergencia entre lo que pensamos sobre nosotros mismos y lo que pensamos que deberíamos ser para cumplir las expectativas ofrecidas por nuestro entorno, es decir, lo que esperan de nosotros. Cuanto mayor sea la divergencia

⁷ Goleman las denomina como autoconciencia del “yo” y el “mí” respectivamente (p. 87)

entre la autoconciencia del “soy” y la conciencia del “debería ser” mayor grado de ansiedad, mayor probabilidad de problemas de adaptación (Duval y Wicklund, 1972).

Una de las ventajas de la escolarización temprana, bien realizada con un ambiente estimulante y positivo emocionalmente, es escapar a la visión permanentemente mediatizada por las emociones en el ambiente familiar que puede llevar al niño al autoengaño fomentando esa divergencia. Conviene, pues, salir de nuestra zona de confort para recibir respuestas más objetivas que permitan una buena definición del “self” lo menos divergente posible de las expectativas sociales (Goleman, 2014)

Pero una vez instaurado, el flujo de autoconciencia es el modo de pensamiento dominante; tanto que cuando no pensamos en otra cosa, nuestros pensamientos se vuelven hacia nosotros mismos. Y lo hacemos tanto por estímulos externos (espejos, fotografías, vídeos, etc.) como por estímulos internos a través de asociaciones de ideas que atraen a nuestros recuerdos situaciones vividas provocando la reflexión. Este flujo de pensamiento dirigido hacia nosotros mismos se rompe cuando enfocamos nuestra atención hacia algún estímulo exterior o algún sistema de pensamiento definido.

En concreto, los estímulos externos más intensos que nos ayudan a enfocar nuestra atención en el aquí y ahora liberándonos del flujo de autoconciencia son, por este orden, “[...] hacer el amor, hacer ejercicio y hablar” (Goleman, 2014, p. 65). Excluida la primera actividad en el universo infantil, dos son las actividades liberadoras que, además, caracterizan esta etapa de evolución en la infancia, el

ejercicio y control corporal y el diálogo a través del cual se obtienen respuestas verbales y no verbales sobre nosotros mismos permitiéndonos afianzar ideas y relaciones.

Interesante es, también, la matización que incorporan Carver y Scheier en el concepto de autoconciencia. Para ellos, la autoconciencia debemos entenderla tanto en la autofocalización del sujeto en el ámbito privado (tener conciencia de sentimientos y pensamientos propios), como en el ámbito público, es decir, tener conciencia de sí mismo como objeto social (apariencia, forma de relacionarse con los demás, etc.) (Carver y Scheier, 1981). Aunque esta autoconciencia social tiene sus detractores (Wicklund y Gollwitzer, 1987), resulta difícil no considerarla inserta en la base misma del principio de socialización necesaria en el desarrollo (Aranda Ridruello, 2000). Cronológicamente su implementación es posterior y se asocia a la aparición en el niño de las emociones relacionadas con este concepto, esto es, cómo somos vistos por los demás, lo que más tarde analizaremos como “teoría de la mente”. Emociones secundarias como la vergüenza o el pudor serían marcas inequívocas de la presencia de esta autoconciencia social.

Lo interesante es que hasta que tomamos conciencia de nuestras propias emociones no somos capaces de leer las emociones en los demás y esto sucede porque procesamos la información en el cerebro a través de los mismos circuitos neuronales que gestionan nuestras propias emociones, es decir, la región anterior de la ínsula. Esto nos permite sintonizar mentalmente con quienes nos rodean experimentando las sensaciones y emociones que estamos contemplando en el otro (Lamm y Singer, 2010). Esta capacidad

específicamente humana nos proporciona el punto de referencia a partir del cual elaborar sistemas de relación con los demás y también con el ideal al que aspiramos, es decir, con el “yo” enfrentado al estándar social que asumimos como arquetipo de lo que debemos ser (Jiménez, 2005).

El principio neurológico que regula esta activación y desactivación del flujo de autoconciencia es la corteza prefrontal lateral. En estados de relajación, la región medial de la corteza prefrontal se pone en marcha, pero cuando nos concentramos, la corteza prefrontal lateral inhibe el área medial y con ella los circuitos del cerebro que nos conectan con las emociones (Smallwood, y Schooler, 2006); de ahí que una técnica tan sencilla como contar ovejas nos permita desconectar este interruptor, relajarnos y dormir.

Si la autoconciencia propia se inicia ya a los 8 o 9 meses, la autoconciencia social comienza a generarse durante el segundo año en torno a los quince meses. Con dos años, los niños ya empiezan a utilizar los pronombres personales, a reconocerse fácilmente frente al espejo y en las fotografías. A partir de este momento el progreso es muy rápido y hablan continuamente de sí mismos, de quiénes son, lo que hacen y de lo que es suyo. Las descripciones se realizan de forma global e imprecisa sin relación necesaria con la realidad descrita, lo que reafirma la etapa preoperatoria en que se encuentran. De hecho, el aprendizaje de la realidad se realiza de lo concreto observado a abstracciones pensadas cada vez más complejas, de esta forma vamos generando el universo interior a partir de la experiencia. Por esto, no comienzan a incorporar rasgos psicológicos en las descripciones hasta los 6 años.

También desde los dos años comienza la confrontación entre la autoimagen y la imagen idealizada o estándar social, con lo que se inician los sentimientos de competencia o frustración cuando no consiguen lo que quieren. Es el inicio muy incipiente de la etapa de oposición y las rabietas (Aranda Ridruello, 2000).

1.1.2. Conciencia del flujo temporal de las acciones

La autoconciencia nos permite elaborar una imagen propia en relación al entorno, a quienes nos rodean y a los acontecimientos que se producen en nuestra vida. Es muy difícil imaginar una conciencia temporal, por incipiente que esta sea, sin una idea de permanencia propia en el tiempo. Su importancia es crucial para el desarrollo del cerebro y de la inteligencia. Ya Piaget (Piaget, 1954) consideró el tiempo como una de las cuatro categorías fundamentales junto con el espacio, el objeto y la causalidad. La conciencia del flujo temporal está íntimamente relacionada con el principio de causalidad que posibilita establecer paradigmas emocionales, lingüísticos y sociales (Lewkowicz, 1985).

De la misma forma que existe una predisposición innata para la adquisición de la autoconciencia, también debe existir para el aprendizaje incipiente de la temporalidad asociada a la vinculación entre estímulos-respuestas desde una edad muy temprana. Los niños viven en una sucesión permanente de estímulos que guardan relación con sus propios ritmos biológicos. Ciclos como el de la vigilia o sueño, o el de la alimentación, generan ciertos movimientos

estereotipados desde los 6 meses de edad. Estos movimientos serán inconscientes en un primer momento, como ocurría con los movimientos tendentes al fortalecimiento y control de la extremidades para caminar, o como ocurría con los primeros sonidos emitidos antes de que exista intencionalidad comunicativa, serían meramente patrones espaciales y temporales intrínsecos al sistema nervioso (Thelen, 1979).

De hecho, todo fenómeno rítmico lleva implícito el germen de la noción temporal. Los niños con cinco meses son capaces de percibir secuencias rítmicas auditivas (Demany, McKenzie y Vurpillot, 1977) y también responden a variaciones temporales en la estimulación visual (Gardner y Turkewitz, 1982). Estas conductas anticipativas son las que permitirían al niño interactuar con su persona de referencia estableciendo rutinas necesarias para la supervivencia. Para ello, se generan expectativas en relación a conductas determinadas a través de las que se obtiene un refuerzo positivo (Jasnow y Feldtein, 1986). El que el bebé sincronice sus movimientos con los de su cuidador, demostraría la existencia de ciertos mecanismos precursores de la noción de tiempo en el sistema neurológico para algunos autores (Lester, Hoffman y Brazelton, 1985; Cohn y Tronick, 1988).

Efectivamente, como ocurría en las demás capacidades, el flujo temporal, asociado al principio de causalidad ha de tener un componente innato aunque la concreción en toda la complejidad del sistema vaya implementándose en la mente de forma paulatina. Como afirma Belén Bueno (1993) “Para que un niño pequeño aprecie la relación causal entre su acción y sus consecuencias, debe ser capaz de comprender que a menudo existe un retraso temporal aceptable entre

su acción y sus consecuencias” (p. 33). Es difícil que exista una conciencia de causalidad explícita entre los acontecimientos sin una conciencia del antes respecto al ahora, es decir, del flujo temporal necesario e inherente a estos acontecimientos. El niño suelta el sonajero, el sonajero cae, hace ruido. Lo recupera y experimenta, vuelve a soltarlo y vuelve a escuchar el sonido. Cuando su mente asocia el hecho de soltarlo con producir un sonido y es capaz de intuir o imaginar el acontecimiento, está elaborando una secuencia temporal de hechos relacionados causalmente donde ya existe un presente continuo que anticipa un hecho futuro respecto al cual lo realizado ya es pasado.

Lo interesante es que la conciencia de este flujo temporal no puede ser concebida sin un elemento que se mantenga constante en el tiempo, y ese elemento es el “yo” desde la autoconciencia que observa los acontecimientos. Sobre la enorme importancia del tiempo en el lenguaje nos habla la complejidad del propio sistema verbal donde se encuentran conjugados los principios mismos del lenguaje narrativo como ya hemos visto. Independientemente del morfema de persona en la desinencia que nos aporta el foco narrativo desde el que se organiza la información, hay otros dos elementos esenciales en el verbo, el significado temporal y el aspectual.

Vivimos permanentemente en presente, constituye por ello el eje temporal básico desde el desplazamos nuestra conciencia en la línea temporal, desde el que organizamos la flexión verbal en el paradigma de la conjugación. En ese presente, la memoria comenzaría a organizar secuencias visuales relacionadas con la continuidad, una secuenciación que podría llegar incluso a un futuro inmediato que

incluyera la intencionalidad práctica o la anticipación, lo que Piaget denomina “presente expandido” (Piaget, 1954). El presente (“canto”) tiene una significación temporal efímera puesto que expresa únicamente el instante temporal coincidente con el acto de comunicación, un instante que nada más enunciado ya es pasado. De ahí que el eje temporal secundario sea el pasado donde viven todos los recuerdos de lo acaecido y lo imaginado. A través de la experiencia podemos organizar estos recuerdos también en la línea temporal en un orden cronológico, de tal manera que existan hechos pasados respecto al presente, pero futuros respecto a hechos anteriores acaecidos en el tiempo. Es lo que sucede cuando decimos “Con cuatro años perdí a mis padres, con diez años ya estaba trabajando”. Ambos acontecimientos son anteriores al instante presente, no obstante, el hablante sabe que el hecho de perder a los padres es anterior en el tiempo a “estar trabajando”.

Conviene insistir en esta diferencia por su importancia en la construcción del pensamiento. La línea temporal del pasado es la más amplia y compleja de nuestro sistema verbal. Del hecho de comprender la organización temporal de los acontecimientos en el pasado deriva la posibilidad de anticipar acontecimientos en el futuro, o lo que es lo mismo, de planificar nuestros actos en función de una intencionalidad concreta. También nos permite especular, a partir de la experiencia, con la intencionalidad perseguida por los demás a través de sus actos, lo que nos permitirá anticiparnos a las posibles consecuencias. En definitiva, nos ayudará a sobrevivir.

No se trata ahora de explicar todo el sistema verbal, pero baste destacar cómo la importancia concedida al instante inmediatamente

anterior en el tiempo ha terminado por desarrollar todo nuestro sistema aspectual separando formas perifrásticas para marcar los instantes inmediatamente anteriores a cada uno de los ejes temporales establecidos por las formas verbales simples. Aspectualmente, atendiendo al modo en que concebimos el desarrollo de la acción en el tiempo, las formas simples del modo indicativo marcan instantes concretos en la línea temporal instaurados a partir del eje del presente (“canto”), respecto al que concebimos un instante anterior (“canté”) o pasado simple y un instante posterior (“cantaré”). Sobre estos tres ejes elementales, las formas perifrásticas marcan los momentos inmediatamente anteriores a cada uno de ellos (“he cantado” / “hube cantado” / “habré cantado”). Pero nos queda aún un componente básico: la forma en que concebimos el desarrollo de la acción en el tiempo, una nueva oposición aspectual que separa el modo “durativo” (“cantaba”) del modo puntual perfectivo o presente del pasado (“canté”). Y, por último, la distinción aspectual que nos permite distinguir entre el futuro cierto o presente en el futuro (“cantaré”) del futuro hipotético o futurible incierto (“cantaría”). Como en los casos anteriores, la simetría es absoluta en cuanto a la concepción de instantes inmediatamente anteriores (“había cantado” y “habría cantado”).

Si todo hecho pasado condiciona de alguna forma el presente, parece lógico que el pasado inmediato respecto a cualquier hecho tenga una repercusión directa sobre el instante posterior. El juego aspectual en el tiempo nos permite todo un desarrollo cronológico del flujo temporal en nuestra conciencia relacionando hechos no solo por mera continuidad sino por intencionalidad causal.

Ahora bien, la implementación de la noción del flujo temporal es muy gradual y, al principio, aparece asociada al espacio. Durante los primeros años de vida se reduce a la percepción de una secuencia de imágenes meramente gráfica, de ahí la enorme importancia del apoyo de imágenes en el cuento durante la primera infancia, algo así como los cuadros de un cómic en cuya selección y elaboración intervienen componentes afectivos vivenciales. Importan no solo las secuencias de los acontecimientos, sino “[...] cómo son sentidos esos acontecimientos subjetivamente para que su relevancia los ordene de una u otra forma” (Rael, 2009, p. 6).

Aunque la adquisición de la noción temporal en la primera infancia es la que menos se ha estudiado por las evidentes dificultades experimentales que supone la interacción con los niños, sí podemos afirmar que se va adquiriendo de forma paulatina entre el año y medio y los cuatro años y medio (Weist, 1989). A partir de esta edad, el niño ya tiene pocas dificultades para recordar el orden de los acontecimientos de un relato cuando la secuencia ha seguido el orden tradicional de la gramática del cuento (Poulsen, Kintsch, Kintsch y Premark, 1979; Stein y Glenn, 1982).

De todos los modos de expresión, solo el modo narrativo permite, desde la conciencia del narrador, establecer esta ordenación temporal basada en la selección de acontecimientos relacionados en base a la producción de un resultado determinado a través de la situación precisa de los mismos. La conciencia del tiempo se transforma así en una de las peculiaridades más específicamente humanas del modo operativo del pensamiento.

1.1.3. Conciencia de un sistema de relaciones sociales (categorización relacional)

También desde la autoconciencia vamos elaborando un esquema mental que nos sitúa como individuos en relación con los demás. Esta autoconciencia se va configurando a partir de las respuestas que obtenemos de nuestro entorno desde que nacemos. Para poder saber dónde nos encontramos, necesitamos puntos de referencia; para elaborar una imagen de nosotros mismos, también. El ser humano nace programado para desenvolverse en un entorno social y necesita del contacto con los demás para desarrollar plenamente sus capacidades, aunque estas nos vengan dadas genéticamente desde el primer instante. Ya hemos visto cómo somos la especie más inmadura en el momento del nacimiento, cómo el caminar erguidos trajo aparejado el estrechamiento pélvico y cómo para poder nacer, pasar a través del canal del parto, los huesos de la cabeza, de la nariz, del mentón, aún sin formar completamente, hacen posible el tránsito. Por eso, el ser humano, más que ninguna otra especie, nace necesitado de protección, una necesidad que requiere de aferrarse al entorno para protegerse y sentirse protegido. Comienza así el proceso de integración en un grupo humano, en definitiva, de socialización.

La socialización es un proceso a través del cual el niño aprende a relacionarse con los demás. Esto conlleva el aprendizaje e implementación conductual de unas pautas de comportamiento, el conocimiento de unas reglas y normas compartidas por los miembros de la familia, por un colectivo dado; en definitiva, el niño debe desarrollar conductas adecuadas para ser aceptado dentro de un grupo

humano, y su mente luchará por esa integración como algo necesario para la supervivencia.

La etapa de inicio del esquema relacional nos viene dada por el desarrollo de la fase de apego que nos vincula afectivamente con la persona de referencia sobre la que enfocamos nuestra atención de una forma preferente; gracias a ello potenciamos nuestro aprendizaje. En esta etapa, se pueden distinguir varias fases (Bowlby, 1980):

- 1) *Hasta las 6 semanas*: El bebé reacciona ante la figura humana, en especial ante el rostro, es capaz de identificar a la madre pero aún no están definidas las relaciones afectivas y puede ser reemplazada por otra persona de referencia.
- 2) *Hasta los 7 meses*: Ya es capaz de reconocer a su figura de apego y muestra sus preferencias. Se alegra cuando está cerca, ríe, manotea, vocaliza, etc., pero no rechaza a los extraños. Se consuela fácilmente si desaparece la figura de apego.
- 3) *Hasta el año y medio*: A partir de los 9 meses aumenta su relación con sus iguales, se observan, ríen, imitan, también muestran frustración e ira. Los objetos comienzan a centrar su atención y suponen el punto de encuentro: los manipulan, los intercambian y suelen suponer conflictos incipientes. La forma característica de juego será en paralelo, es decir, los niños juegan juntos pero cada uno en su mundo, sin que exista cooperación. También, aumenta la ansiedad ante la separación, rechazan a los extraños y buscan a su figura de apego como refugio. El niño ya ha interiorizado la

permanencia del objeto y sabe que la madre sigue ahí aunque no la vea.

- 4) *Desde el año y medio*: Ya es capaz de representaciones mentales y comienza a establecer pautas de conducta. Esta fase coincide con el desarrollo del lenguaje lo que le permite organizar mentalmente la realidad, controlar la ansiedad. Comienza el juego simbólico, la ficción, cualquier objeto se transforma en otra cosa, lo que les permite jugar a dramatizar sumergiéndose en un universo mágico con imitaciones y juegos de rol.

A partir de los dos años y hasta los tres, el niño irá afianzando su individualidad, aunque siguen siendo dependientes del entorno, de ahí la importancia que aún mantienen de la figura de referencia. Dado que coincide en muchos casos con la escolarización temprana, la figura del docente tiene una especial relevancia y ascendencia como persona de referencia en su vida junto a sus padres y hermanos. Es también el momento en que aparece la empatía consciente y tiende a repetir las actitudes que observa en estas figuras. La regla ahora es comportarse como lo hacen los demás, imitar. A través de las respuestas que obtenemos, vamos elaborando pautas adecuadas para obtener refuerzos positivos (Goleman, 2014). Ya a partir de los cuatro años, su relación con los compañeros se hará más rica generando respuestas cada vez más autónomas basadas en la afinidad y empatía o en la rivalidad. Será el cimiento de la amistad-enemistad como emoción que se hará presente a partir de los 5-6 años.

En todo el proceso, el contacto y el cariño son fundamentales. El niño desde que nace se siente aceptado, querido o rechazado. No basta con satisfacer sus necesidades primarias de alimentación e higiene, es un periodo en que requiere del contacto humano y de la afectividad para desarrollar su potencial, hasta el punto de que la ausencia de los mismos puede degenerar en la denominada depresión anaclítica (Spitz, 1990). Solo desde una autoestima consolidada el niño abrirá su mente al mundo circundante para explorarlo y categorizar esquemas de relación (Ainsworth, 1989)⁸. Esto explica por qué un apego seguro favorece la empatía y las habilidades sociales en el futuro (Soufre y Egeland, 1991). Las razones son neurológicas: nuestro sistema nervioso autónomo consta de dos subsistemas que actúan de forma simultánea prevaleciendo uno u otro en función de nuestras emociones. Somos proclives a repetir conductas que nos hacen sentir seguros y tranquilos.

Cuando nos sentimos amenazados activamos el sistema simpático para poder reaccionar rápidamente ante cualquier peligro, para huir o defendernos nuestro cerebro produce cortisol y adrenalina: se genera ansiedad, aumenta el ritmo cardiaco, la frecuencia respiratoria, se

⁸ Aunque excede de los objetivos del presente estudio, es interesante consultar los experimentos realizados por Mary Ainsworth sobre el apego y la ansiedad en casos de separación. Ver: Ainsworth, M.D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716. Véase además el análisis de las aportaciones realizadas sobre esta base ampliada a otros planteamientos como el apego múltiple, diferentes tipos de apego padre-madre, cuidados alternativos y validez cultural en Oliva, A. (2004). "Estado actual de la teoría del apego". *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, nº 4 (1); pp. 65-81.

tensan los músculos, se dilatan las pupilas y centramos la atención en el punto de origen de la amenaza. Y lo interesante es que venimos programados para detectar las posibles amenazas, lo que explica el que un rostro enfadado capture nuestra atención de forma inmediata, por ejemplo (Blagrove y Watson, 2010). Cuando nos sentimos tranquilos y seguros, domina el sistema nervioso parasimpático, nos relajamos y activamos una observación más amplia interactuando con el entorno. Es el mismo sistema que regula la gesticulación, el contacto visual o la vocalización. Es precisamente el estado de ánimo en el que es posible interesarse y establecer relaciones sociales (Afifi y Bergman, 2006), de ahí la enorme importancia del ambiente tanto en la familia como en la escuela.

Una vez adquirido este vínculo inicial durante la etapa del primer aprendizaje lingüístico y motor, la atención se desplazará paulatinamente al entorno donde las demás personas deberán ocupar un lugar dentro del esquema de relación conductual respecto al niño y entre sí componiendo un sistema de relaciones que marcarán pautas de conducta elaboradas tendentes a la obtención de respuestas concretas. Y esto con cada una de las personas de su entorno. De ahí que la familia sea el motor clave de aprendizaje y desarrollo social (Muñoz, 2005). Las vivencias afectivas durante la primera infancia van a constituir un modelo mental, una imagen de cómo deben producirse las relaciones y los vínculos entre los componentes de la familia y, por extensión, del grupo humano. Y esto se logra a través de la percepción de las emociones que el niño observa en los demás respecto a él y entre ellos mismos. Este modelo permite generar expectativas de comportamiento, así como filtrar y seleccionar la

información relevante en función de la cual elaboramos pautas de conductuales (Bowlby, 1976).

En este modelo mental es básica la categorización de relaciones sociales, es decir, distinguir con nitidez la jerarquía establecida entre los miembros, porque esto condiciona nuestro modo de actuar en relación a los demás según el contexto. Nuestro nivel de atención y nuestras respuestas variarán según nos relacionamos con alguien “catalogado” como superior jerárquicamente o no; en esos casos, afinamos la atención y tendemos a respuestas más inmediatas (Goleman, 2014), lo que se traduce en la importancia de una buena relación familiar bien definida que proporcione al niño un modelo adecuado para su integración en ambientes más amplios y complejos como puede ser la escuela.

Con independencia de cómo se quiera definir la familia, esta compone un microuniverso complejo en el que un grupo humano comparte un proyecto en común con vínculos de afecto donde se hacen necesarias relaciones de “intimidad, reciprocidad y dependencia”, que promueve la integración. No hay un modelo único, ni en cuanto a miembros ni en cuanto a formas de relación entre sus componentes, padres, hijos o hermanos, pero del esquema relacional va a depender en gran medida cómo el niño concibe estas relaciones y su propia forma de conducta para lograr la integración (Palacios y González, 1998). Una buena relación familiar hará que el niño se sienta seguro y confiado, lo que facilitará el desarrollo de apego con los padres y hermanos, y esto le permitirá aprender conductas en función de las actitudes e intenciones, de las emociones propias y del entorno, es decir, a comprender las claves necesarias para la

socialización produciendo respuestas adecuadas a las distintas situaciones.

Es fácil constatar cómo vamos pasando de un periodo de dependencia plena necesaria para sobrevivir en un primer momento, hasta un periodo de relación cada vez más abierta que nos permite integrarnos en círculos progresivamente más amplios. En este sentido, el aprendizaje de las normas y usos son determinantes y ello se obtiene, en gran medida, gracias al aprendizaje lingüístico donde no solo trasladamos palabras sino un juego de valores superpuestos en una cultura dada. Esta transmisión de valores es implícita, en la medida en que no somos conscientes de su implantación, se realiza habitualmente de forma inconsciente a través de nuestros actos y manifestaciones concretas (Goleman, 2014). Desde el enfoque sociocultural, los procesos psicológicos tienen su origen en los esquemas sociales que se asimilan a la personalidad a través de la interacción con un entorno donde la coherencia entre acción-reacción viene dada por unas reglas concretas, aunque las interacciones no siempre se asumen con la misma eficacia ni intensidad y dependerá en buena medida del momento y la forma de actuar con el niño. En concreto, Vigotsky da como las más eficaces aquellas que se producen en la denominada “zona de desarrollo próximo”, es decir, el espacio comprendido entre aquellas acciones que el niño es capaz de realizar por sí mismo sin ayuda externa, y aquellas que es capaz de culminar pero con ayuda de un colaborador necesario (Vigotsky, 1978, 1991). Cuando esto sucede, el niño se encuentra en proceso de desarrollo madurativo y está en disposición de asimilación y aprendizaje.

Pero para ello, hemos de lograr una intersubjetividad básica, una sintonía de intención enfocada a una acción determinada entre el adulto y el niño. Es decir, el niño ha de entender el objetivo de la interacción y tratar de culminarlo, lo cual requiere equilibrio, negociación y apoyo. Lo ideal es permitir al niño que desarrolle al máximo su autonomía y ayudar en el momento oportuno, para ir paulatinamente cediendo espacios cada vez más independientes tanto del entorno como de la propia persona de referencia (Palacios y González, 1998).

La escuela desempeña una labor socializadora fundamental en esta época donde la escolarización es muy temprana por la necesidad de conciliación de la vida laboral y familiar. Llegado el momento, el niño debe integrar un nuevo modelo de relación social que sea coherente con el modelo familiar para generar patrones comunes. De ahí la enorme importancia de la coordinación entre la escuela y la familia en la etapa preescolar, especialmente antes de los cuatro años, por su fuerte dependencia de la persona de referencia. El modo en que el niño se relaciona con los adultos, con sus compañeros, las posibilidades que se le ofrezcan para generar iniciativas, el fomentar el trabajo en grupo, la coordinación de métodos y principios con la unidad familiar serán determinantes en la configuración de la personalidad del niño. La escolarización supone un cambio drástico de entorno que requiere de una adaptación a nuevas fórmulas de conducta, de relación y comunicación diferentes a la familia. Modelos como la cooperación o la rivalidad, la confianza o el miedo, la amistad o el recelo, van a marcar pautas de conducta que el niño deberá integrar con el modelo familiar para ir elaborando su propio esquema de cómo funcionan las relaciones humanas.

En este sentido, el cuento tiene una enorme importancia en el conocimiento y gestión de las emociones. La atención a la persona de referencia hace que nos conectemos mentalmente con el relato a través de quien lo cuenta experimentando sus emociones en sintonía llegando incluso a anticiparnos a los acontecimientos de la narración (Stephen, Sibert y Hasson, 2010; Cron, 2014).

1.1.4. Conciencia de una intencionalidad en las acciones producidas

En nuestro aprendizaje por la supervivencia hemos de ser capaces de anticipar los sucesos de nuestro entorno, las acciones de quienes nos rodean; en definitiva, hemos de aprender a interpretar las intenciones de los demás para regular nuestro propio comportamiento y evitar así situaciones de riesgo. Antes de hablar, de actuar, es importante saber si nos dirigimos a alguien amigo o no, y esto lo logramos a través de la empatía.

Los circuitos neuronales que facilitan la empatía son innatos y están asociados a las emociones. Cuando enfocamos nuestra atención sobre un sujeto, nuestra amígdala reproduce la emoción observada permitiéndonos conocer su estado de ánimo, lo que puede determinar sus intenciones. Lo interesante es que nuestro cerebro activa las mismas redes neuronales que intervienen cuando experimentamos nosotros mismos la emoción (Lamm y Singer, 2010), lo que nos permite identificar aquello que puede ser relevante, dirigir nuestra atención y comprender qué está pasando en los demás. En palabras de Daniel Goleman (2014):

“[...] las llamadas neuronas VEN [...] están ubicadas en regiones que se activan en momentos de ira, tristeza, amor y lujuria... y también en momentos tiernos, como cuando una madre oye el llanto de su bebé o escucha la voz de un ser querido. Por eso, cuando esos circuitos identifican un evento relevante dirigen hacia él nuestra atención.

Estas células fusiformes aceleran la conexión entre la corteza prefrontal y la ínsula, regiones que permanecen activas durante la introspección y la empatía [...] ayudándonos a responder muy velozmente. Los circuitos cerebrales de la atención están muy ligados a los dedicados a la sensibilidad social, a la comprensión de la experiencia ajena y al modo en que ven las cosas, en suma, de la empatía” (p. 132).

Y esto opera desde el nacimiento mismo, de hecho, las neuronas espejo se activan de forma automática e inconsciente a partir del estímulo visual lo que nos permite reproducir gestos, especialmente faciales, asociados a emociones positivas o negativas, y esto, a su vez, genera la emoción empática por asociación. Para Bruner:

“[...] Los hechos más simples de la comunicación aparecen antes que el lenguaje propiamente dicho [...]. Pedir, indicar, aliarse, son acciones que se realizan mediante el gesto, la vocalización, mediante el “lenguaje del cuerpo”, regulando la mirada antes de que aparezca el lenguaje léxico-gramatical” (Bruner, 2010, p. 119).

Pero hay algo más, la anticipación, la necesidad de calcular las intenciones, de penetrar en la mente del otro para lo cual debemos coordinar nuestra atención con aquello que centra la atención de nuestro interlocutor. Y es una facultad instintiva que puede rastrearse en la capacidad que tienen los niños desde los 2 meses para seguir con la mirada el punto que estamos observando (Scaife y Bruner, 1975).

Esta capacidad nos facilita establecer lazos sociales y constituyen el principio mismo de la comunicación (Ricciardelli, Betta, Pruner y Turatto, 2009). Es una fase instintiva que responde a estímulos externos de carácter social y que se extiende hasta el primer año. Pero para que pueda producirse una comunicación ha de haber necesariamente una conexión entre emisor y receptor, lo que Trevarthen (1990) denomina “intersubjetividad secundaria”, caracterizada por el deseo de compartir con el otro, lo que requiere una conciencia del “yo” y un reconocimiento de los demás como agentes con quienes podemos interactuar diferenciados de nosotros mismos.

El desarrollo de esta habilidad requiere de la implementación de una serie de capacidades inherentes a una comunicación eficaz, entre ellas el compartir un mismo foco de atención, el tener una idea de lo que el otro quiere o sabe y expresarse adecuadamente según la edad y las circunstancias. Durante un primer momento, el niño desempeña un papel pasivo en esta relación y es el adulto quien dirige su atención utilizando marcadores somáticos (señalamiento) y verbales a los que el niño responde instintivamente (Estigarribia y Clark, 2007), y cada vez cobra más fuerza la importancia del adulto como mediador en el aprendizaje a través de la interacción con el sujeto, el acompañamiento (Dueker, Portke y Zelinsky, 2011) dado que el desarrollo de la atención conjunta requiere de la reciprocidad, el estar pendiente del otro para ser capaz de capturar sus cambios (Tomasello, 1995).

Y el punto de inflexión llega cuando es el propio niño quien reclama la atención del adulto sobre un punto determinado lo que

primeramente sucede sobre objetos físicos no simbólicos (McCune, 2008) en torno al primer año coincidiendo con el desarrollo de las habilidades simbólicas. El niño va poco a poco aprendiendo a enfocar su atención de forma coordinada con su persona de referencia, hasta aprender a dirigir su atención de manera más activa, intencionada y consciente. A partir de la observación instintivamente vamos elaborando una “teoría de la mente” del otro que nos permite comprender y anticipar sus acciones, predecir su comportamiento y adecuar nuestras respuestas a las circunstancias.

La “teoría de la mente” se define como “un sistema para inferir el rango completo de los estados mentales a partir de la conducta” (Baron Cohen, 1995b, p. 51), es decir, tener una representación mental de lo que otro sabe, piensa, siente, cree, sueña o imagina en un momento determinado, en un contexto dado, lo que nos permite algo tan importante como predecir su conducta. Esta capacidad no es específicamente humana, de hecho, los experimentos que dieron lugar a esta teoría se realizaron con chimpancés (Premack y Woodruff, 1978), pero es en el hombre en quien adquiere mayor grado de implementación y complejidad. El hombre es consciente de sus emociones, deseos y creencias y, llegado el momento, adquiere también la conciencia de que los demás también los tienen lo que facilita las relaciones sociales y le permite actuar adaptándose a las circunstancias; esto incluye el fingimiento o la mentira, lo que no deja de ser un fabuloso sistema adaptativo (Rivière, Sotillo, Sarriá y Núñez, 1994).

Pero para llegar a la inferencia y representación del “estado mental” de los demás, previamente hemos de desarrollar la conciencia

de las propias emociones, solo entonces aparecerán las inferencias sociales y las emociones secundarias.

J.A. Abe y C.E. Irard (1999) nos ofrecen un cuadro de implementación progresiva que, en la primera etapa de crecimiento, puede servirnos de referencia (tabla 1). En cuanto al momento preciso de implementación de la “teoría de la mente” en el niño, la prueba de la falsa creencia nos aporta la información precisa. Esta prueba, diseñada por Wimmer y Perner (1983), consiste en poner al sujeto en situación de anticipar la conducta de otro a partir de establecer una representación mental de lo que éste sabe o cree. Es muy sencillo: basta con situar al niño ante una situación predecible. En un experimento, sitúan al niño frente a una mesa donde hay una caja de caramelos y una caja de lápices cuyo contenido coincide con el dibujo de la propia caja. En presencia del niño, el adulto intercambia los contenidos. Cuando se va a incorporar un segundo niño, se le pregunta al primero dónde buscará los caramelos. Si el niño ya ha desarrollado la “teoría de la mente” responderá que en la caja de los caramelos, porque entiende que la respuesta del segundo niño obedece al conocimiento y a las creencias que posee de la realidad, es decir, los caramelos están en la caja de los caramelos. Pero si aún no ha desarrollado esta capacidad, su respuesta será “en la caja de los lápices”, porque para él no se han diferenciado aún la representación mental del segundo niño de la suya propia, cree que el otro niño siente, sabe y piensa lo que él siente, sabe y piensa.

Por su parte, Sullivan (Sullivan, Zaitchik y Tager-Flusberg, 1994) fue un paso más allá diseñando una segunda prueba que incrementaba la dificultad para comprobar el desarrollo madurativo de esta

capacidad, la denominada “falsa creencia de segundo orden”. En ella se evalúa no ya si el sujeto es capaz de situarse en la mente de una segunda persona, sino si es capaz de situarse en el estado mental de una segunda persona respecto a una tercera. El incremento de la complejidad nos sirve de testigo sobre el grado de madurez en la adquisición de esta habilidad mental. Imaginemos que una madre compra un regalo sorpresa a su hija; la hija lo descubre por casualidad sin que lo sepa la madre; la abuela pregunta a la madre si la niña sabe de qué regalo se trata.

Este tipo de pruebas nos confirman que la “teoría de la mente” de primer nivel, de falsa creencia, se adquiere entre los 3 y los 4 años; mientras que la de segundo nivel o falsa creencia de segundo orden se adquiere entre los 4 y los 6 años. Pero como ya vimos, existen pruebas del innatismo de ciertos impulsos que nos conducen a la discriminación de señales que van posibilitando el desarrollo progresivo de esta capacidad, como el seguir la mirada del otro para observar qué ha capturado su atención.

Al igual que con el aprendizaje lingüístico o el motor, hay un componente innato sobre el que operan unas operaciones básicas de categorización como la coherencia de conceptos o la separación entre fenómenos mentales y físicos, o el principio de la causalidad, que nos permiten ir elaborando mapas conceptuales gracias a los cuales podremos modular progresivamente nuestras reacciones.

Sin embargo, es difícil imaginar que el desarrollo de esta capacidad se produzca de forma aislada y autónoma como defienden quienes se alinean en lo que Rivièrè (Rivièrè et al., 1994) denomina “corriente

de la cognición fría” (Wellman, 1990; Leekam, 1993; Leslie, 1994; Baron-Cohen, 1995a), sino de forma intuitiva a partir de la socialización impulsada desde las emociones y la empatía. Lo innato sería, pues, la “disposición biológica” del bebé para relacionarse con las personas de su entorno (Trevvarthen, 1986; Hobbson, 1991).

Tabla 1: Cronología de la implantación emocional en la infancia según Abe e Irard

0-2 AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Aparecen las emociones básicas, primarias, el interés –atención-, placer o disgusto, alegría-tristeza, ira, sorpresa, miedo.
<ul style="list-style-type: none"> • En torno a las 10 semanas ya es capaz de reconocer las expresiones faciales y responder a sus estímulos.
<ul style="list-style-type: none"> • Muestran ya su temperamento en formas peculiares de respuesta ante los estímulos externos.
2-5 AÑOS
<ul style="list-style-type: none"> • Se consolidan las emociones básicas primarias y comienzan a interpretarse los estados mentales de los demás lo que origina la aparición de las emociones secundarias de tipo social.
<ul style="list-style-type: none"> • Emociones como la culpa o la vergüenza son sintomáticas de que ya ha surgido la “autoevaluación”, capacidad de medirse en función de las expectativas que los demás esperan de su conducta.
<ul style="list-style-type: none"> • Aparece la autoconciencia y con ella la negación y la actitud a veces desafiante, con ella comienza la búsqueda de la autonomía y la autoafirmación que se manifiesta mediante emociones y reacciones aprendidas como las rabietas.
<ul style="list-style-type: none"> • Se va desarrollando la “teoría de la mente”, lo que supone un incremento de las habilidades sociales.
<ul style="list-style-type: none"> • Aparecen los miedos aprendidos originados por la socialización familiar – oscuridad, monstruos, etc.-.

En este sentido resulta clarificador el experimento de Butterworth (1991) realizado con niños de 9 a 11 meses en que demostró cómo los niños pequeños seguían la mirada del investigador tuviera los ojos abiertos o cerrados y cómo los mayores lo hacían solo cuando el investigador giraba la cabeza con los ojos abiertos, lo que significa cómo evolucionamos desde un comportamiento instintivo a una discriminación basada en un conocimiento social a través del cual el niño empieza a tener conciencia del interés de la acción en función de la intencionalidad de la misma.

Como ocurría con el aprendizaje lingüístico, resulta difícil concebir el desarrollo de esta capacidad innata sin el contacto interpersonal inserto en un contexto cultural dado. Cuando hablamos con un niño, cuando le contamos una historia, cuando respondemos un porqué, estamos de forma inconsciente transmitiendo un esquema de valores dado sobre lo que se estima como correcto y deseable y lo que no en aquella cultura de la que formamos parte. El niño nace dentro de un contexto social inmerso en una cultura vinculada a la historia con unos valores dados, que transmitimos a los hijos a través de nuestros actos y nuestro discurso (Case, 1998). Si las emociones primarias son innatas, las emociones secundarias aparecen vinculadas a la imagen que nos formamos de nosotros mismos en relación a las expectativas creadas, y se relacionan en buena parte, también, con las normas y valores socialmente aceptados; nos referimos ahora a emociones como el orgullo, la culpa o la vergüenza (Harris, 1992). En esta línea está la denominada “corriente socializadora” (Rivière et al., 1994) que cuenta con abundantes seguidores (Trevvarthen, 1986; Dunn, Bretherton y Munn, 1987; Johnson, 1988; Dunn, 1988;

Bruner, 1990; Astington y Goprik, 1991; Harris, 1991; Hobson, 1991; Whiten, 1991; Case, 1998).

Consideramos que la prueba es muy interesante por cuanto las intenciones de una persona determinan su forma de actuar ante una circunstancia dada, pero estas intenciones son fruto de un “estado mental” concreto donde confluyen por un lado nuestro conocimiento de la realidad, y, por otro, nuestro conocimiento de las emociones propias en relación con los demás. Y todo ello, producido en un contexto determinado. La prueba de la falsa creencia es un procedimiento sencillo y fácil de aplicar para poder discriminar el grado de madurez del niño en la adquisición de esta capacidad, cuya ausencia o dificultad serían indicadores de problemas de desarrollo como sucede con los niños autistas. La “teoría de la mente” supone la activación de áreas cerebrales diferenciadas: el córtex prefrontal diferenciaría las representaciones mentales de aquellas correspondientes a representaciones físicas inanimadas; el surco temporal superior, en especial el derecho, se encargaría de anticipar la conducta del otro; mientras que el lóbulo temporal se encargaría de analizar el contexto social y acceder a la memoria para contemporizar las experiencias y otorgar sentido a lo que percibimos (Frith, 2004b; Frith y Frith, 2003). Sería lógico pensar, pues, que:

“[...] el contenido mentalista que aparece en los cuentos maravillosos provoca durante la lectura conjunta unas interacciones que reúnen (como ya se ha puesto de manifiesto en algunas investigaciones) unas características óptimas y, por tanto, es esperable un efecto facilitador sobre la amplitud y profundidad con que un niño es capaz de entender, en cada momento, el carácter intencional de la conducta humana. Por este motivo, estamos convencidos de que los cuentos maravillosos de contenido

engañoso serían una herramienta fundamental para trabajar las habilidades mentalistas ausentes en personas que sufren diferentes trastornos del desarrollo” (Rabazo, 2012, p. 257).

1.1.5. Conciencia de causalidad

Todo cuanto sucede ocurre por una causa o “todo lo que llega a existir, tiene una causa”. Este principio ya fue formulado por Aristóteles y ha sido continuamente revisado y reformulado a lo largo de la historia de la Filosofía⁹. De hecho, constituye uno de los pilares del empirismo que tanto ha contribuido al desarrollo de la metodología científica. Cuando conocemos la causa podemos controlar los acontecimientos. Nuestra mente está preparada para interactuar con el medio físico, y también con las demás personas, solo así podemos anticiparnos adecuadamente a los acontecimientos y actuar sobre ellos para obtener un resultado deseado.

La operación mental para alcanzar este principio de causalidad es idéntica en ambos casos, exploración del mundo físico y exploración del comportamiento humano. A través de la observación por la experiencia, vamos elaborando modelos de comportamiento basados en acción-reacción. A partir de ahí extraemos principios operativos y volvemos a ensayar. Cuando el resultado es diferente, necesitamos recomponer nuestro modelo mental, el mapa mental elaborado, que va reformulándose permanentemente hasta lograr un diseño en el que

⁹ Sobre la reformulación del concepto en Filosofía a lo largo del tiempo, véase el interesante artículo de María Teresa Márquez-Blanc (2012). Causalidad, identidad y determinismo. *Eikasia, Revista de Filosofía*. 113, 111-125..

nuestra representación mental de la realidad y la realidad en sí misma se correspondan de forma coherente.

Para que logremos alcanzar un principio de causalidad, necesitamos dos hechos: la contigüidad y la sucesión: lo que es causa y lo que es efecto deben producirse siempre conjuntamente (contigüidad) y la causa debe preceder al resultado (sucesión) (Hume, 1988). Esto sucede de forma permanente en nuestro entorno. Vivimos rodeados de fenómenos secuenciados (comida/satisfacción del hambre; agua/satisfacción sed; día/luz; noche/oscuridad; viento/ruido; nubes/lluvia; etc.) que producen relaciones constantes no alteradas, como el ruido que produce el fluir del agua en una corriente, o la sonrisa de una madre cuando se acerca a la cuna. A través de la experiencia, vamos generando representaciones o modelos mentales del mundo que producen expectativas en nuestra mente, es decir, aquello que esperamos que ocurra analizando los hechos observables. Ante los fenómenos habituales y constantes, nuestra mente primero analiza el origen y la causa, establece la relación, y una vez conocida, la almacena como habitual, es decir, genera un modelo en su mente, y se relaja.

Pero cuando se produce una variación en una constante dada, una alteración en nuestras expectativas sobre qué iba a suceder a continuación, nuestra atención se centra inconscientemente hacia el fenómeno tratando de comprobar qué ha producido esa variación y evaluar, así, el grado de interés que pueda tener para nosotros. Este enfocar la atención hacia las variables para establecer relaciones causa-efecto, debemos entenderla enmarcada en el instinto mismo de supervivencia, dado que los estímulos que más afectan nuestra

atención son los relativos a nuestra seguridad, la alimentación y la reproducción y es completamente innato (Goleman, 2014). Experimentos realizados sobre la percepción visual y la causalidad, demuestran que ya con veintisiete semanas, el niño reacciona enfocando mucho más su atención cuando se produce una variación en una secuencia de hechos entre los que existe una relación aparentemente causal espacio-temporal, que cuando se produce en una secuencia en la que no existe esta relación; lo que indica, según sus autores, que el aprendizaje de la relación de causalidad ya está presente en la primera infancia, no es fruto de un prolongado aprendizaje sino algo mucho más natural (Leslie y Keeble, 1987). Como afirma Bruner:

“Nuestro sistema nervioso central parece haber evolucionado de un modo que especializa a nuestros sentidos para que reaccionen de manera diferente ante las versiones previstas o imprevistas del mundo. Las versiones imprevistas (en el sentido de que transgreden los “modelos del mundo” neurales almacenados en nuestro cerebro) casi siempre alertan a la corteza cerebral mediante la descarga de impulsos en el denominado sistema reticular ascendente. [...] Si lo que impresiona nuestros sentidos se ajusta a la expectativa, al estado previsto del modelo, podemos dejar que nuestra atención se debilite un poco, que se fije en cualquier otra parte, incluso que se duerma. Si el ingreso de información transgrede la expectativa, el sistema se pondrá en alerta. [...]. Cuanto más inesperada es la información, mayor es el espacio de procesamiento que requiere” (Bruner, 2014, p. 56).

Si el principio de causalidad en el mundo físico opera desde las leyes constantes, no ocurre así cuando tratamos de comprender los actos producidos por los seres humanos. Las primeras obedecen a unas leyes que permanecen invariables y podemos establecer y

conocer. El niño deja caer un objeto y este se precipita hasta el suelo; a través de la experiencia comprobamos que cualquier objeto dejado caer se precipita hasta el suelo. De ahí inferimos la “ley de la gravedad” que, aunque no sepamos enunciarla, aunque no la comprendamos, resulta una evidencia que posibilita modelar nuestra conducta partiendo de un principio operativo constante. El niño aprende que si no quiere que el objeto se precipite hacia el suelo, no debe soltarlo. Estaríamos en el ámbito de lo que Leslie denomina “teoría de los objetos”, es decir, en la comprensión del mundo físico, del mundo que nos rodea (Leslie, 1987). Cuando esto sucede sabemos que el fenómeno solo se produce cuando existe intencionalidad en el resultado deseado.

Pero en el mundo de las relaciones humanas no existe una constante necesaria. Mañana una madre puede acercarse a la cuna con el ceño fruncido, la causa puede haberse producido a partir de la conducta del propio niño, o no. La causalidad en el comportamiento humano obedece al estado mental del sujeto que produce la acción, lo que requiere de una “teoría de la mente” que englobe tanto lo que conocemos de la realidad como lo que sabemos o intuimos sobre los conocimientos y emociones de los demás sujetos intervinientes en un acto dado, en un momento concreto. Comprender el principio de causalidad de un hecho producido por otra persona implica tener una representación simbólica del estado mental de esta persona. Y los actos y actitudes pueden venir determinados tanto por posicionamientos emocionales del sujeto frente a los demás intervinientes (amistad/enemistad, por ejemplo), como por los acontecimientos ante los que reacciona (resolver un problema/consolar a un amigo, por ejemplo). Y todo esto, en el

marco de unas normas y reglas sociales que se rigen por un modelo aceptado por la comunidad. De ahí que anticipar cómo va a actuar una persona en un momento dado resulte de una enorme complejidad, porque no solo existen numerosas variables que intervienen sino que, además, son mutables.

Las leyes físicas permanecen invariables, pero las emociones que mueven a las personas están permanentemente sujetas a cambio. Sabemos que el hielo se derrite al alcanzar los 0° centígrados, y esto es una realidad constante, pero no podemos saber si la persona que cruzó ayer un semáforo en rojo, volverá a hacerlo hoy. El cerebro va remodelándose continuamente gracias a la plasticidad cerebral y la experiencia obliga a la adecuación permanente de los modelos mentales sobre la realidad que nos ayudan a interpretar lo que está sucediendo en cada momento, un principio demostrado hoy por la neurología que ya fue enunciado en Filosofía (Hume, 1988). Esta adecuación se realiza, en un primer momento, de forma instintiva, mucho antes de la aparición del pensamiento simbólico formulado lingüísticamente. Vamos configurando representaciones sucesivas a través de la observación o a través de la interacción con la realidad mediante el procedimiento simple y eficaz del acierto/error. Gracias a ello establecemos categorías relacionales básicas que implican una necesaria “causalidad” en las acciones. Un niño divide su entorno estableciendo esquemas básicos de relaciones sociales a partir de su propia experiencia: un niño es o no es amigo; si pertenece al grupo “amigo” juego con él, si no, no; un adulto puede o no pertenecer al grupo “familia”, si pertenece a este grupo “atiendo sus indicaciones”, si no, “no”.

El principio de causalidad aplicado a las relaciones humanas se va diversificando y haciéndose cada vez más complejo. Ya vimos cómo entre los 2 y 5 años se van consolidando las emociones básicas y comienzan a emerger las emociones secundarias que guardan relación con las expectativas que nos creamos hacia los demás y en relación a nosotros mismos en un grupo determinado a través de la “autoevaluación” –vergüenza o culpa, por ejemplo- (Abe y Irard, 1999). Cuanto mejor nos conocemos, avanzamos en nuestro conocimiento interpersonal, somos capaces de reconocer nuestras propias emociones y estas se van matizando e integrando en nuestro modelo mental. Las categorías causales de un niño pequeño en las relaciones interpersonales se basan en las emociones primarias, que son las que sienten; cuando van creciendo, a partir de los tres años, van integrándose las emociones secundarias y la “falsa creencia secundaria” (Sullivan et al. 1994); por último, el niño aprende la emoción contradictoria y la contradicción que fuerzan una reinterpretación del lenguaje verbal como sucede con el uso de la ironía y otras figuras retóricas, donde el mensaje no debe ser interpretado en sentido literal sino figurado en función de los intervinientes y las circunstancias.

Solo así llegamos a comprender por qué una persona actúa, responde, reacciona de una manera determinada. Realizamos una “teoría de la mente” de esa persona y presuponemos unas causas determinantes de su conducta. En la medida en que nuestra “teoría de la mente” se acerque a la realidad, nuestra capacidad de anticipación de conducta mejorará, por lo que podremos actuar de forma más precisa adecuando nuestros actos a la respuesta más conveniente para nuestra supervivencia.

Existe un indicador útil para determinar este principio de causalidad consciente, tanto externa en el mundo físico, como interna en el mundo emocional y social: la etapa del “por qué” infantil, de los dos a los cuatro años. Es ese momento en que no le satisface aparentemente ninguna explicación, y a cada respuesta que le ofrecemos responde con la misma pregunta: ¿por qué? El método utilizado por el niño no puede ser más científico: en filosofía, a través de este principio de causalidad, se busca el origen primigenio de cualquier acontecimiento, un principio operativo a partir del cual se desarrollan todos los demás.

Quizás esta capacidad sea una de las que mejor nos caracteriza como seres humanos, en palabras de María Teresa Márquez-Blanc:

“Por nuestra particular complejidad que incluye la libertad, forma de autodeterminación que nos es propia y sin la cual no seríamos lo que somos [...]. Buscamos razones, causas, como una explicación de los hechos, y lo hacemos naturalmente. El tratar de entender, de comprender el porqué de las cosas es nuestra marca de inteligencia, de racionalidad” (Márquez-Blanc, 2012, p.125).

En esta búsqueda natural de la causalidad que nos permite la anticipación se halla algo tan importante para el ser humano como la capacidad de tomar decisiones. La anticipación de las posibles consecuencias genera expectativas que regulan nuestra conducta, aspecto en el que profundizaremos a continuación al tratar de la conciencia asertiva.

1.1.6. Conciencia asertiva

Entendemos como conciencia asertiva una facultad de la inteligencia que opera desde el momento en que somos conscientes de que a través de nuestros actos podemos conseguir distintos resultados. Para que esto sea posible, en primer lugar, necesitamos “autoconciencia”; en segundo lugar, el haber interiorizado el “principio de causalidad”; y, por último, el uso consciente del pensamiento para anticipar resultados diferenciados ante distintas actuaciones. Y esto actúa en función de unos criterios morales insertos en la cultura social concreta en la que nos desenvolvemos y que no tienen por qué coincidir entre los individuos aun pertenecientes a un mismo colectivo o a una misma familia.

La conciencia asertiva va desarrollándose paulatinamente a lo largo de la vida y resulta un indicador del estadio moral de una persona, es decir, de qué razón o causa lo mueve a actuar en una situación dada. La complejidad del desarrollo de esta facultad es enorme, dado que las situaciones sobre las que se ha de decidir no solo afectan al propio sujeto sino también a los demás. Si aplicamos el principio de causalidad, actuamos movidos por una causa determinada, nuestros actos no están movidos por el azar. El principio básico de comportamiento reside en satisfacer las necesidades de supervivencia (comer, beber, dormir, afecto, etc.), las instrucciones ya están presentes en nuestro cerebro reptiliano, entre lo que J. Fodor denomina “sistemas modulares” (Fodor, 1986) o D. Goleman “sistema ascendente” (Goleman, 2014), esto es, sistemas de procesamiento de información programados de forma innata en

nuestro sistema nervioso que operan de modo instintivo respondiendo automáticamente ante los estímulos exteriores, lo que proporciona una magnífica rapidez de ejecución (García y Carpintero, 2000).

Este sistema operativo de conducta no requiere de la intervención de la precorteza frontal, opera de forma automática y las emociones, a través de la amígdala, serán las que determinen pautas de comportamiento concretas. Este sistema modular también actúa en la elaboración de las primeras representaciones sobre las relaciones humanas en el contexto inmediato del niño. Cuando el niño llora, se acerca la madre para alimentarlo, asocia llanto-comida y elabora una pauta de conducta. Mueve la mano y logra que suene el sonajero de la cuna, si en un primer momento fue casual, poco a poco, a través de la repetición logrará dominar el movimiento para producir este efecto intencionadamente.

Pero el ser humano es difícilmente predecible porque los motivos, lo que nos impulsa a actuar, las denominadas en el relato “fuerzas actanciales”, van cambiando a medida que crecemos, aprendemos y nos desarrollamos, y son diferentes también en cada uno de nosotros. No todos los seres humanos nos movemos en el mismo plano moral, ni tampoco todas las culturas mantienen un mismo criterio sobre lo que es o no socialmente deseable o correcto en una época determinada. En definitiva, las razones que mueven a una persona a actuar de una forma dependerán de sus propias emociones, convicciones y criterios generados en la cultura en la que se desenvuelva según un “modelo mental” propio desarrollado a partir de su experiencia y su reflexión.

La elección de los motivos que nos hacen tomar una decisión en un momento concreto manifiesta nuestro sentido moral. Piaget diferencia varias etapas en la evolución moral en la infancia, pero nos interesa la primera distinción que separa la etapa “premoral” de la etapa “moral” propiamente dicha. La línea divisoria se sitúa a los 5 o 6 años de edad. Para Piaget, la etapa anterior es “premoral” porque el niño actúa sin tener un criterio propio, movido por sus impulsos instintivos o por la mera imitación. Desde el nacimiento hasta los seis años distingue dos etapas diferenciadas. La primera sería el “estadio motor e individual” que duraría hasta los tres años. En esta etapa el niño actúa por impulsos instintivos. La segunda etapa llegaría hasta los seis años, el denominado “estadio egocéntrico” durante el cual el niño juega solo y sigue las reglas por imitación, porque es lo que hacen los demás. Después vendría el “estadio de cooperación” donde aparece la preocupación por el control mutuo, por la unificación de las normas, en el que el niño trata de dominar, controlar a los demás a través de juego, etapa que se prolongará hasta los nueve años para finalizar con el “estadio de la codificación de las reglas” en el que ya las reglas son conocidas por todos, un periodo que llegará hasta los trece años. Para Piaget, todo criterio moral se basa en el desarrollo cognoscitivo que posibilita la interiorización y el respeto que se va adquiriendo hacia las normas que regulan la convivencia en cualquier sociedad. Es decir, a medida que crecemos vamos pasando de ser seres pasivos, meros receptores de los estímulos exteriores, a ser activos, es decir, a generar cambios en el entorno a partir de nuestros actos; vamos evolucionando desde el egocentrismo a la “heteronomía” (Piaget, 1983, p. 9).

Si la fuente de análisis para Piaget fue la observación sobre la conducta y la forma de relacionarse de los niños basándose en el conocimiento y la aplicación de las reglas de juego, Kohlberg llega a una clasificación similar partiendo de los “dilemas morales”, es decir, qué solución aplicamos ante un dilema planteado. Kohlberg solicitaba en las entrevistas que se argumentara la respuesta para analizar los motivos que llevaban al sujeto a tomar una u otra decisión ante un dilema dado. Así, llega a la conclusión de que son las “razones” que nos mueven a actuar las que van marcando la evolución moral del individuo en un proceso gradual en el que no basta el desarrollo cognoscitivo. Nuestra evolución va produciéndose a medida que la experiencia nos va sometiendo a nuevos dilemas ante los que debemos tomar decisiones. Las decisiones las tomamos intuitivamente partiendo de un principio o norma asumida como válida en nuestras vidas. Pero puede existir discrepancia entre el dilema y la norma, en cuyo caso nos vemos obligados a reformular la norma o a remodelar nuestra intuición (teoría de la mente) para adecuarla a la nueva realidad, así sucesivamente hasta alcanzar el equilibrio (Kohlberg, 1984).

En esta evolución vamos pasando del egocentrismo al altruismo progresivamente. En un principio, el niño actúa para satisfacer sus necesidades de forma instintiva, más tarde para procurar su propio beneficio, después procurará lo mejor para los demás, y finalmente el bien común inspirado en la justicia. Hay tres niveles básicos:

- *Nivel preconvencional*, en el que la norma es algo externo que se obedece por imposición (lo hago porque lo dice papá).

- *Nivel convencional*, en el que la norma es asumida por el individuo que tiende hacia lo que es bueno y justo (lo hago porque es lo que debo hacer).
- *Nivel posconvencional*, en el que el individuo razona la norma y la aplica cuando es justa, actuando por principios más que por convencionalismos sociales.

Pero no todos desarrollamos la moral de la misma forma. Hay individuos que se quedan anclados en estadios iniciales como el nivel preconvencional. Según Kohlberg, los individuos en estadios más elevados actuarán de forma consecuente, adquieren mayor conciencia de la propia responsabilidad sobre sus actos por lo que tienden a actuar como deben hacerlo, en tanto que los que se mantienen en estadios iniciales delegan la responsabilidad de sus actos en la “autoridad” que impone la norma. Lo interesante ahora es comprender y aceptar el componente educacional del desarrollo moral, porque no afecta solo a comprender por qué actuamos, afecta también a comprender por qué actúan los demás, lo que significa una mayor o menor adaptación social y una mayor o menor fluidez en las relaciones interpersonales.

Blatt y Kohlberg diseñaron una experiencia para comprobar si la exposición a un estadio moral superior, favorecía el desarrollo moral de los niños. Esta experiencia consistió en organizar “debates” sobre dilemas morales en una escuela durante un semestre. La clave estaba en mezclar las edades de los alumnos para después comprobar hasta qué punto había favorecido la madurez de los alumnos expuestos a la

discusión con compañeros en estadios morales superiores. El resultado fue que entre el 25% y el 50% de los alumnos avanzaron total o parcialmente con respecto a los grupos de control y, aunque los resultados han sido cuestionados y discutidos, parece normal pensar que, ante la exposición a una estimulación más o menos prolongada, la mente absorba información del grupo y proceda aplicarla (Blatt y Kohlberg, 1975)

Independientemente de que las conclusiones de Kohlberg sean revisables, y cuestionadas por la metodología empleada (Adell, 1990), sí parece que, en función de nuestra evolución como seres humanos, las razones que nos mueven a actuar van cambiando a lo largo del tiempo. Esta evolución tendrá mucho que ver con la experiencia adquirida, con el desarrollo neuronal, pero también con el contexto, con el instante concreto. Un mismo individuo no tiene por qué dar una misma respuesta ante un dilema en una etapa de su vida, las motivaciones que nos mueven a actuar van a depender de nuestro estado de ánimo, de nuestras emociones, de nuestros sentimientos, también de nuestras necesidades y nuestros deseos. No hablamos de compartimentos estanco, las decisiones pueden fluctuar entre los distintos estadios según las circunstancias que actúan sobre el individuo a las que Kohlberg, según alguno de sus críticos, no otorgó un peso específico determinante (Cortese, 1987).

Y también está claro que aprendemos a partir de la experiencia. El planteamiento del dilema ofrece la oportunidad de enfrentarse al reto para dar una respuesta en función de unas razones determinadas, nos preparan para el pensamiento asertivo ofreciéndonos la posibilidad de optar y estudiar causas y consecuencias de nuestras decisiones. Pero,

si nos damos cuenta, nos movemos en el plano narrativo, la decisión ante un problema que afecta a uno o varios sujetos, es el planteamiento dialéctico del cuento.

Así pues, el pensamiento asertivo va evolucionando en función del objetivo que pretendemos alcanzar según unas normas que asumimos como válidas en cada etapa de nuestras vidas. Pero para ello, hemos de ser conscientes de que ante un mismo problema existen distintas formas de actuar que nos conducen a distintos resultados. Ese es el inicio. Que el resultado deseado procure nuestro beneficio inmediato o remoto, que persiga el bien de quienes nos son queridos, próximos, o el bien común con independencia de la relación que tengamos con los demás, dependerá de cómo evolucionemos. La segunda cuestión importante es que la “inteligencia moral” es educable a partir de la reflexión, lo que exige el desarrollo del pensamiento simbólico y la superación de los estadios previos premorales y estáticos para alcanzar la libertad en pro de la justicia tal y como es entendida por el sujeto.

1.2. Los modos de pensamiento

1.2.1. El pensamiento narrativo

Es un hecho que el desarrollo del cerebro y del lenguaje van unidos, la comunicación es el resultado explícito de ese vínculo y se manifiesta a través de una lengua concreta adquirida desde el momento mismo del nacimiento. El aprendizaje de la lengua materna aparece desde su inicio vinculada a la necesidad de socialización del

ser humano como especie (Holloway, 1984). Tradicionalmente, en especial desde el empirismo, hemos asociado la inteligencia, el ser inteligentes, a un modelo de pensamiento lógico-racionalista centrado en la adquisición de conocimientos como fin último y preciso. Pensemos en la forma de transmisión, de análisis, de cualquier contenido de carácter científico –geología o anatomía, por poner algún ejemplo-. Se trata de una forma de procesamiento de datos que trata de explicar y comprender el mundo que nos rodea como una realidad independiente, de la que somos observadores no intervinientes. La realidad que tratamos de analizar es en sí misma con independencia de quien la observa.

Pero no parece que este sea el modo natural ni primigenio de procesamiento de información en nuestra mente. Diversos autores han defendido la existencia de otro modo de pensamiento al que han denominado “narrativo”, como una forma diferente e integral de selección de la información y aprendizaje (Ramírez, 1995; Santamaría, 1997, 2000a, 2000b, 2002; Tulviste, 1992; Vigotski, 1991). Consideran que no se trata de modos de pensamiento diferenciados que se excluyan entre sí, antes bien, ambas formas de pensamiento son complementarias (Smorti, 2001), puesto que ambas participan la una de la otra. Sin embargo, deberíamos añadir un matiz: el pensamiento narrativo es incluyente, no trata de aislar el ámbito referencial, sino que lo integra como elemento indispensable en el universo del relato. El pensamiento lógico trata de ser excluyente en tanto que debe separar los hechos observados de quien los contempla. Trataremos ahora de abordar cómo y por qué el pensamiento narrativo constituye un modo peculiar de pensamiento. Su análisis puede servirnos como fuente de información sobre el grado madurez

en el desarrollo cerebral por parte del emisor y del receptor y puede ayudarnos a comprender la influencia de este pensamiento narrativo en la elaboración de un código de conducta por parte del receptor, especialmente en la primera infancia.

Para entender la peculiaridad fundamental del modo de pensamiento narrativo frente al pensamiento lógico-racional hemos de comprender que el cambio cualitativo básico es el foco desde el que nos posicionamos ante la realidad. La plasticidad del cerebro es la base que permite la adecuación al entorno para sobrevivir. El desarrollo a través del aprendizaje se realiza desde el contacto humano gracias a la empatía que facilita la fidelización y el apego con personas y grupos en un entorno determinado. Las hormonas son colaboradoras necesarias en esta labor que favorece el vínculo familiar y, a partir de ahí, la protección que el niño necesita hasta que alcance su autonomía (Insel, 1992; Kovac, Sarnyai y Szabó, 1998). La conquista de esta autonomía es una carrera que se inicia nada más nacer procurando el movimiento y la comunicación, los dos grandes logros del primer año de vida.

Hoy sabemos que, con independencia de un código de lenguaje genético subyacente, este aprendizaje lingüístico se adquiere desde la experiencia en contacto con los seres humanos de quienes dependemos (Kühl, 2010). Pero lo que condiciona nuestro foco de atención, el que centremos nuestro interés en un punto concreto como puede ser el aprendizaje lingüístico, son nuestras emociones. La enorme importancia del desarrollo de la comunicación reside en la vinculación afectiva que posibilita la integración del niño en un grupo humano del que depende. Este grupo humano irá ampliándose paulatinamente haciéndose cada vez más complejo. Las personas que

integran estos grupos se relacionan entre sí atendiendo a unas claves de conducta. Importa comprender cuáles son y cómo interpretarlas para poder anticipar las intenciones de quienes nos rodean, algo de lo que puede depender nuestra supervivencia. De ahí que el aprendizaje sistémico (Goleman, 2014) sea relevante: no importa solo conocer y establecer relaciones afectivas con cada uno de los miembros de la familia –léase “clase”, “empresa”, o cualquier colectivo humano-, sino aprender y comprender el concepto de conjunto y el sistema de relaciones que regula la conducta de las personas entre sí en un grupo determinado. Solo de esta forma logramos establecer pautas de comportamiento adecuadas en el proceso de integración y socialización. Y para un niño, el sentirse aceptado e integrado en el grupo es esencial para la supervivencia.

El modelo de pensamiento lógico-racional sitúa al hablante como espectador de aquello que explica, describe o interpreta. Esto quiere decir que sitúa al sujeto en una perspectiva única que se mueve en la función representativa de la comunicación, en la comprensión del mundo exterior como algo objetivo. Para lograrlo establecerá categorizaciones que requieren de una abstracción necesaria que se sustenta en la búsqueda de constantes y relaciones en ese mundo exterior –ámbito referencial- considerando al interlocutor no en situación dialógica sino como parte de ese mundo exterior. Esto se logrará por el principio de recurrencia o repetición que se asimila por la experiencia. La cuchara se cae, el libro se cae, cualquier objeto se cae. Establecemos parámetros de justificación donde, de la mera adición de objetos o acciones, pasaremos a la concatenación causa-efecto, que nos permitirá comprender aquello que observamos, para interactuar a partir de unas reglas elementales que comienzan a

comprenderse inmediatamente (movimiento continuo, expectativa, permanencia del objeto, ocupación espacial, etc.).

Estas categorizaciones se realizan desde distintas operativas complejas y van ampliándose actuando desde cuatro criterios básicos: “[...] similitud de formas, interacción motora, función y contextualización” (Luque, 2004, p. 104). El tiempo no es relevante en esta fase, las cualidades del objeto y su interacción con el medio una vez categorizadas, son atemporales: la pelota es redonda con independencia del instante en que la pensamos, esto nos permite reconocerla. Nos movemos en un único plano temporal, el presente como instante básico de conciencia, como todo continuo, y la perspectiva asumida es única, el yo frente al mundo que nos rodea.

El modo lógico-racional es esencial en el desarrollo del cerebro en tanto que separa el yo consciente del mundo que nos rodea y nos permite comprender que el mundo exterior existe y opera con independencia del observador, estableciendo una frontera entre la conciencia del sujeto, que vive en un presente continuo, y la realidad. Esto requiere la conciencia del yo como sujeto, conciencia de uno mismo que se mueve generando una historia que otorga coherencia a las experiencias que asumimos (Farb et al., 2007). Pero al mismo tiempo, supone una negación de la subjetividad que impregna el modo de procesamiento de la información, dado que las emociones se hallan presentes en nuestro aprendizaje de la realidad y son las que determinan nuestros criterios de atención y selección de la información que nos conviene procesar (Vuilleumier y Yang-Ming, 2009).

Es importante ahora comprender que la abstracción del símbolo lingüístico es gradual en el desarrollo del cerebro y se va instaurando a través de la experiencia. Si en un principio el aprendizaje es inmanente, poco a poco la abstracción va operando mediante una reducción a los elementos esenciales de significado que nos permiten categorizar los elementos agrupándolos para poder operar mentalmente con ellos, pero también para poder comunicarnos con los demás a partir de un sistema de elementos comunes. Si en un principio el concepto de “pelota” en el niño se asocia a ese objeto que ve en su habitación, cuando la experiencia lo pone en contacto con otras “pelotas” que son nombradas como tales por los demás, la mente comienza a extraer los rasgos esenciales o “semas”¹⁰ (juguete esférico) que permitirán al sujeto reconocer cualquier objeto que presente dichas características esenciales eliminando del símbolo los rasgos accidentales no pertinentes (color, tamaño, material, etc.).

El nivel de abstracción se logra pues a partir de la experiencia, contacto directo con los objetos, y el diálogo, la recurrencia del término en la comunicación con los demás. Para que opere la abstracción, el sujeto requiere del aprendizaje lingüístico, hasta tal punto que a partir de los seis meses seleccionará en su entorno la persona de referencia que le permita desarrollarlo en una clara dependencia social (Locke, 1993; Kühl, 2004). Es muy posible que el lenguaje, como capacidad de comunicación en potencia, sea innato, pero el desarrollo de esta capacidad dependerá de la estimulación y el contacto con la lengua materna. Los niños criados por animales, por

¹⁰ Entendidos como unidades mínimas de significado pertinentes en cuanto que su presencia o ausencia comporta un cambio en el término y en el concepto. Ver Mounin, G. (1969)

ejemplo, nunca llegan a desarrollar plenamente esta capacidad (Brown, 1996).

Frente a este modo de pensamiento existe un modo narrativo que afecta no solo al mundo exterior en el plano representativo, sino que afecta también a las personas que intervienen en los acontecimientos movidos por unas intenciones determinadas para lograr unos resultados. El cerebro trata ahora de comprender cómo se relaciona el sujeto con esa realidad exterior donde existen otros sujetos intervinientes, qué determina su necesidad o deseo de actuar y cómo actúan para lograr un resultado que será o no satisfactorio en función de la elección de un modo de resolución concreto. Es decir, el modo de pensamiento narrativo requiere la comprensión del tiempo entendiendo la necesaria linealidad de los acontecimientos, requiere la interpretación de las necesidades, emociones y motivaciones de quienes intervienen en esos acontecimientos, requiere de una integración coherente entre acciones, reacciones, modificaciones o consecuencias.

Todo ello, exige en el proceso de elocución la alternancia y variación del foco de atención puesto que el narrador debe situarse en la perspectiva del sujeto interviniente en el proceso y, en el caso de interactuar con otros sujetos, establecer pautas de relación válidas a través de la propia acción y del diálogo que otorguen claves de coherencia en el desarrollo.

Así pues, frente a la función referencial única del pensamiento lógico racional que trata de comprender la realidad como algo objetivo e independiente del yo consciente, el pensamiento narrativo opera con actantes, esquemas y fuerzas actanciales (Greimas y

Courtes, 1990), emociones en movimiento dentro de un espacio y tiempos determinados de forma sistémica. El mundo referencial existe, pero ahora importa cómo el sujeto-protagonista enfrenta ese mundo real para comprender sus claves operativas en movimiento continuo. Y esto solo se consigue combinando funciones lingüísticas –expresiva, conativa, reflexiva, etc-, y modos de expresión –narración, exposición, descripción, diálogo, etc.-.

1.2.1.1. El pensamiento narrativo y el aprendizaje social

Para producir cualquier narración necesitamos poder distanciarnos de los sucesos y personajes generando símbolos representativos en la mente, es decir, imaginarlos desde el conocimiento consciente de un yo diferenciado. Para ello es imprescindible que el cerebro desarrolle una conciencia de sí mismo y esa autoconciencia hace posible el conocer que somos algo diferente a esa realidad exterior, nos proporciona conciencia de nuestro estado de ánimo y posibilita la autogestión, es decir, regular y actuar sobre nuestras emociones (Farb et al., 2007; Vuilleumier y Yang-Ming, 2009). Esta atención a nuestras emociones es tan necesaria que, cuando nos distraemos, nuestros pensamientos vagan en torno al “yo” remodelando recuerdos para conferirles un sentido de coherencia desde el que elaboramos nuestro propio discurso interno. Son nuestras emociones las que nos empujan a seleccionar aquellos estímulos que corroboran el sentido de nuestro estado de ánimo, esto es, nos empujan a enfocar nuestra atención en una dirección determinada, algo tan importante que supone el mecanismo que subyace a nuestra conciencia del mundo y a

la regulación voluntaria de nuestros pensamientos y emociones (Posner y Rothbart, 2007).

El proceso inverso es el que surge de la decodificación del mensaje por parte del receptor, es decir, cómo interpretamos los estímulos externos. El desarrollo de esta capacidad de interpretación requiere de la experiencia y de una atención enfocada. En un momento en que el uso de juegos electrónicos se extiende a edades cada vez más tempranas, conviene aclarar que el exceso de estímulos audiovisuales y cinestésicos producido, por ejemplo, desde los videojuegos tan extendidos para uso infantil, sitúa nuestro cerebro en una actitud de atención parcial continua, una especie de perplejidad permanente producida por el bombardeo ininterrumpido de información (Goleman, 2014). Pero el aprendizaje de una conducta empática pasa necesariamente por el desarrollo de esta atención focalizada hacia acciones-reacciones-motivaciones emocionales en situaciones de convivencia real en un entorno comunicativo. Esto es lo que permitirá al niño anticipar las repuestas producidas por sus actos en el contexto social donde se desenvuelve. La convivencia y, especialmente, el juego en grupo es el modo de experimentación idóneo para este desarrollo.

La narración de un cuento, además, supone un campo de pruebas para experimentar desde el cerebro vivencias posibles, comprender y aprender emociones, calcular consecuencias (Rabazo, 2012). Cuando hay un narrador que cuenta una historia y la escuchamos compartimos un mismo foco de atención sincronizando nuestros cerebros y nuestras emociones en armonía. Un niño que escucha a otro llorar, rompe a llorar porque sus emociones entran en sintonía con el llanto del niño, y lo mismo sucede con la risa o el bostezo; las células

espejo son las encargadas de activar estas emociones que nos contaminan literalmente de las sensaciones emocionales que experimentan los demás (Decety, 2010). Esto es lo que nos permite comprenderlos e interpretar cómo se sienten, cuáles son sus intenciones y el estar o no tranquilos ante sus posibles reacciones. La socialización, las realidades sociales, “[...] son los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas” (Bruner, 2010, p. 128).

1.2.1.2. El pensamiento narrativo: la expresión formal lingüística a través de las funciones del lenguaje.

La forma en que procesamos la información es diferente según lo hagamos en clave de pensamiento narrativo o lo hagamos desde una perspectiva lógico formal. Ya se ha expuesto cómo aprendemos el lenguaje con la comunicación directa en contacto con otros seres humanos, de tal forma que la situación dialógica es primaria y fundamental en el aprendizaje. Desde el apego, el niño enfoca la atención sobre su persona de referencia con la que interactúa estableciendo un intercambio de información que poco a poco va transformando imágenes, sensaciones y emociones en símbolos mentales articulados a través de palabras. Desde la escuela conductista, todo se reduciría a esto, es decir, el aprendizaje a través de estímulo-respuesta: al estímulo gratificante que supone para el niño las respuestas obtenidas a través de sus gestos y sus sonidos, lo llevarían por impulso de imitación al aprendizaje (Skinner, 1981). Las neuronas espejo juegan un papel determinante en este proceso. Pero no es solo esto, la dura crítica de Chomsky (Chomsky, 1967) a la

teoría conductista acaba en una evidencia: el conductismo no podría explicar la creatividad del lenguaje. El problema es que tampoco el generativismo lo consigue y sigue siendo una de las maravillas por explorar y comprender de la mente humana.

Resulta evidente, por tanto, que no capturamos información a través de unidades aisladas, sino en un continuo que la mente ha de aprender reconocer, segmentar, categorizar y estructurar en sistemas operativos cada vez más complejos. Dicho de otro modo, no aprendemos los objetos por separado y luego los ensamblamos mentalmente, sino que los percibimos integrados en una imagen continua que, a través de la experiencia, aprendemos a segmentar de forma operativa distinguiendo los elementos que intervienen en la constitución de esa imagen.

Para lograrlo el aprendizaje lingüístico simbólico no es el primero, ni siquiera el más importante. Usamos la lengua para comunicarnos, pero la comunicación comienza mucho antes de ser capaces de comprender y asimilar las primeras categorías de la lengua. Nos referimos ahora a la comunicación no verbal (Bruner, 2010). Aproximadamente con cuatro meses un niño ya es capaz de reconocer el rostro de su madre e interpretar las expresiones faciales básicas asociadas a la alegría o la tensión, es la etapa de intersubjetividad básica, inconsciente, instintiva, pero vinculada a los estímulos sociales (Trevarthen, 1990). También se ha constatado que la atención es más intensa cuanto más peligro pueda suponer esa expresión facial, por ejemplo, ante la expresión de enfado o de ira. El contacto físico, la expresividad del rostro y el tono, timbre y volumen de la voz serían por tanto los primeros marcadores comunicativos. Nada de esto tiene un valor referencial vinculado a la función “representativa” del

mensaje a través de la cual transmitimos información acerca del mundo exterior, de todo aquello que no es el emisor ni el receptor. El pensamiento simbólico no se ha desarrollado en esta primerísima infancia y, sin embargo, existe comunicación desde el plano emocional integrando las denominadas funciones fática, expresiva y conativa en el intercambio comunicativo.

Si atendemos a la presencia o ausencia de las distintas funciones del lenguaje, el modelo narrativo en el procesamiento de información muestra su versatilidad y su carácter inclusivo. El esquema de las distintas funciones de la comunicación es ya un clásico: Karl Bühler (1950) propuso tres funciones diferenciadas: la representativa, la expresiva y la conativa. Roman Jakobson (1981) añadió otras tres: la fática, la metalingüística y la poética. Aunque Jakobson enunció las funciones del lenguaje, en realidad hablamos de funciones en el acto de comunicación, dado que muchas de ellas operan no solo en la comunicación lingüística propiamente dicha, sino en cualquier acto de comunicación en que hablante y oyente compartan un mismo contexto situacional y temporal, es decir, en cualquier situación de diálogo, por lo que se complementan con la información aportada a través del lenguaje no verbal.

El principio de las funciones lingüísticas, desde el punto de vista de la comunicación verbal, comporta distintas marcas formales dependiendo de la finalidad con la que empleamos el mensaje. Según qué función sea la dominante en el mensaje, este presentará determinados rasgos lingüísticos como iremos viendo. Pero, y esto es lo que interesa destacar, a su vez podemos enlazarlos con marcas o rasgos no lingüísticos como pueden ser el volumen de voz, la inflexión tonal o la gesticulación corporal. Y es fundamental porque

más del ochenta por ciento de la información que procesamos en un acto de comunicación la obtenemos a través de la lectura inconsciente del lenguaje corporal y la inflexión vocal (Merhabian, 1971).

El acto de comunicación se produce siempre que un emisor transmite una información a un receptor. Para ello necesitamos un canal que transmita el mensaje, el mensaje propiamente dicho, un código de comunicación conocido por el emisor y el receptor e, inevitablemente, un contexto o situación en el que se produce el acto de comunicación en sí, un contexto que integra las informaciones de espacio (dónde se produce) y tiempo (cuándo se produce), así como las presuposiciones que permiten el que no sea necesario hacer explícito en el mensaje información previa y compartida, lo que denominamos *elipsis pragmática*, tanto la situacional, como la contextual (Onana, 2006) .

Las tres funciones básicas - la expresiva, conativa y representativa- son también identificadas por Skinner desde la psicología conductista. Él utiliza los conceptos “mando”, “tacto” y “autoclíticos”. Los “autoclíticos” pueden identificarse con enunciados donde predomina la función expresiva, los “mando” con enunciados en los que domina la función conativa, y los “tacto”, con aquellos en que domina la función representativa (Skinner, 1981). Sin embargo, no debemos olvidar las funciones metalingüística y poética porque en ellas encontramos dos de los grandes misterios del lenguaje y de la mente humana como veremos.

Halliday, por su parte, nos ofrece una clasificación de funciones a partir de la situación dialógica; separa dos funciones básicas a las que denomina “pragmática” y “matética”. La primera se referiría al uso

del lenguaje orientado hacia los demás para lograr fines concretos, es decir, instrumento para conseguir actitudes o respuestas determinadas. La segunda, trata de perfilar el pensamiento con correcciones externas o internas a través de la imaginación (Halliday, 1975). Los límites son más difusos y menos rigurosos a efectos prácticos.

Cada una de estas funciones se manifiesta en el acto de comunicación mediante marcas concretas que hemos de aprender a utilizar de forma intencionada y este proceso de aprendizaje pasa por el contacto y el intercambio con los demás. Como afirma Bruner:

“[...] cualquier mecanismo de adquisición del lenguaje [...] no tendría posibilidad de lograrlo si no existiera un sistema de apoyo [...] proporcionado por el mundo social que se combine con el mecanismo de adquisición del lenguaje de una manera regular” (Bruner, 2010, p. 87).

Existen determinadas marcas innatas como puede ser la sonrisa en el lenguaje no verbal, o la interjección en el lenguaje verbal. Sin embargo, sabemos que hasta que no se producen de forma intencionada por parte del emisor, y son correctamente interpretadas por el receptor, no pueden considerarse sino como movimientos reflejos inconscientes propios del periodo de “intersubjetividad primaria” (Treverthen, 1990). El punto de inflexión entre el periodo instintivo y el periodo consciente e intencional se produce en torno al primer año y está relacionado con el desarrollo del pensamiento simbólico. Es cuando el niño comienza a señalar objetos y trata de conducir la atención del receptor. En ese momento ya es consciente de que puede interactuar con los demás, se inicia el periodo de “intersubjetividad secundaria”. El aprendizaje lingüístico se acelera a partir de este momento cuando la respuesta es positiva y constante en el tiempo. Tanto el pensamiento como el lenguaje no son sino

instrumentos de planificación y ejecución que adquieren su perfección cuando encuentra en la realidad, a través de la acción, la respuesta diseñada (Karpov y Bransford, 1995).

Desde el punto de vista conductista, reforzamos aquellas conductas que producen una respuesta adecuada a nuestras intenciones en un proceso determinado. Instintivamente vamos elaborando un conocimiento incipiente “probabilístico” a través de nuestras experiencias pasadas para guiar los actos presentes (Zukier y Pepitone, 1984). Cuando nos enfrentamos por primera vez ante un problema no resuelto, sea de la índole que sea, su resolución requiere un esfuerzo consciente pero, una vez alcanzado el resultado esperado, tendemos a reproducir las mismas pautas. A través de la repetición automatizamos las rutinas. Se trata de un principio operativo básico para nuestro cerebro que Daniel Goleman enuncia de un modo simple, “máximo resultado con el mínimo esfuerzo”:

“[...] los esfuerzos cognitivos requieren atención y esfuerzo consciente [...]. Pero, cuanto más ejercitamos una actividad que fue novedosa, más rutinaria se torna, y en consecuencia es asumida por los circuitos ascendentes, sobre todo por la red neuronal de los ganglios basales [...], en detrimento de otras zonas del cerebro” (Goleman, 2014, pp. 43-44).

Es cierto, como destaca Chomsky refiriéndose a las teorías de Skyner, que la creatividad del lenguaje y su capacidad reflexiva escapan a este análisis, precisamente esas funciones metaligüística y poética que mencionábamos anteriormente, pero en los primeros estadios de aprendizaje, hasta el tercer año, el cerebro está aprehendiendo el sistema y la representación simbólica tardará en implementarse, de ahí la importancia de las imágenes en la primera infancia.

Cuando nos comunicamos conjugamos todas las funciones del lenguaje con mayor o menor frecuencia e intensidad, cada una de ellas dependiendo de cuál sea la intencionalidad dominante en nuestro mensaje. Y, como afirmaba Saussure (1945), cualquier cambio en el fondo (contenido) lleva aparejada invariablemente una alteración en la forma. Desde la perspectiva estructuralista del maestro, la atención se centraba en el plano lingüístico, pero hemos de considerar el concepto “forma” atendiendo también al plano no verbal. Profundizaremos en esas marcas asociadas a las distintas funciones del lenguaje en el acto mismo de la comunicación.

La función representativa se asocia al lenguaje lógico-científico, y centra la atención en todo aquello que no es el emisor ni el receptor, el ámbito referencial del mundo que nos rodea de forma objetiva. El hecho en sí ya condiciona determinados usos lingüísticos: En cuanto al sintagma nominal, por ejemplo, usaremos un léxico denotativo y preciso con determinantes y adyacentes de carácter especificativo normalmente pospuestos, dado que significamos referentes concretos, conocidos o definidos en el propio texto o en el contexto; el sintagma verbal se caracterizará por el uso de la tercera persona verbal, modo indicativo, uso habitual del presente, presencia de verbos atributivos por la necesidad de categorizar y precisar conceptos. Significamos hechos reales y contrastables, podemos situarlos, por tanto, en el tiempo. Cuando las afirmaciones tienden a la categorización universal, lo que ocurre, por ejemplo, en las definiciones, usamos el presente atemporal o gnómico; la sintaxis será polisindética y respetará el orden lógico oracional, de esta forma expresamos de manera precisa la relación lógica entre las distintas ideas y evitamos la ambigüedad en el discurso. Y, por último, en el plano

supraoracional, nos moveremos en entonación enunciativa, la que usamos para transmitir información sin que nuestras emociones se hagan presentes en el discurso.

La función representativa también condiciona actitudes en cuanto al lenguaje no verbal, y entre estas actitudes hay una que interesa destacar: el bloqueo de las emociones. Es fácil imaginar a un científico pronunciando un discurso sin alteraciones en la entonación y totalmente inexpresivo, es imposible imaginarse a un niño. Un discurso centrado exclusivamente en la función representativa implica el dominio de la precorteza frontal concentrando el pensamiento en algo concreto, lo que inhibe el flujo emocional desde la zona límbica del cerebro hasta la precorteza frontal donde elaboramos el pensamiento (Goleman, 2014; Christoff, 2012; Smallwood y Schooler, 2006). Lo cual no es fácil y supone todo un proceso de aprendizaje que nunca logramos totalmente dado que la expresión facial, por ejemplo, tiene mucho de instintiva e inconsciente.

La función expresiva centra la información del mensaje en el emisor. El universo de las emociones sentidas entra de lleno en esta función. En el plano lingüístico, condiciona el uso de la primera persona en determinantes, pronombres y formas verbales (“mi casa”, “yo creo”, “pienso”, “siento”,...), y seleccionamos más las palabras por lo que transmiten en un momento dado, por su capacidad de evocar, que por el significado objetivo y preciso de las mismas. El lenguaje se convierte así en connotativo porque refleja el universo interno más allá de la realidad contextual. Los sustantivos, adjetivos y adverbios se contaminan de sufijos afectivos estableciendo vínculos emocionales con el objeto o la cualidad designados, de ahí la presencia de sufijos afectivos, recurrencias intensivas o la aparición

las figuras de pensamiento (metáforas, sinécdoques, metonimias, repeticiones, etc.). El foco de interés suele anticiparse en la construcción sintáctica, por lo que es frecuente que complementos como el de lugar, modo o tiempo se sitúen en el encabezamiento de la frase. Las recurrencias y los pleonasmos se suceden con un marcado carácter expresivo. Los adjetivos explicativos focalizan la atención de forma subjetiva en rasgos o cualidades concretas del objeto designado. Usamos el condicional y el modo subjuntivo para enunciar posibilidades, probabilidades, hipótesis. La relación oracional es más asindética o recurrente (“y...y...y...”) porque inconscientemente transmitimos nuestro estado de ánimo, nerviosismo, tranquilidad, euforia, melancolía, etc. Frente a la entonación enunciativa exclusiva, aparecerán también las exclamaciones e interrogaciones. Desde una perspectiva egocéntrica, es el lenguaje natural, el que emana empapado de las emociones que impregnan el flujo de nuestro pensamiento (Aranda, 2009).

A esta función pertenece la mayoría de las marcas formales no verbales. Pensemos en cómo los labios arqueados hacia abajo o hacia arriba, las cejas en “n” o “v”, los ojos muy abiertos, abiertos o semicerrados y los labios relajados, entreabiertos, mostrando o sin mostrar los dientes, cómo el arrugar o no la nariz nos dan toda una gama de emociones interpretables por nuestro interlocutor. Solo con mirarnos se puede saber si sentimos ira, tristeza, asco, alegría, miedo, etc. El mirar directamente a los ojos, transmite tu interés y tu contacto focal con la otra persona (Masip, 2005). Mostrar las palmas se interpreta como signo de tranquilidad y sinceridad, mientras que los puños cerrados transmiten enfado o ira; protegernos el pecho muestra desconfianza... A través de todos estos gestos, estamos

transmitiendo información sobre cómo nos sentimos en un momento determinado. Y aunque no todas las expresiones corporales pueden ser interpretadas de forma universal y varían según la cultura, dependen del emisor, del receptor y el contexto, sí que existen determinados gestos inconscientes asociados, especialmente en las expresiones gestuales (Peace, 2010)¹¹.

Y lo hacemos porque es importante medir las actitudes y las intenciones en la comunicación. Recordemos que buena parte de nuestra supervivencia se basa en nuestra capacidad de conocer las intenciones de los demás para anticiparnos a los acontecimientos (González Gil, 1986; Jurado, 2013; Goleman, 2014). El cerebro, en primer lugar, debe saber si “el otro” está en disposición de jugar o de agredir para actuar en consecuencia. La lectura e interpretación del lenguaje corporal es previa al manejo verbal y se inicia, probablemente, con el intercambio de sonrisas y el tono de voz agudo y suave cuando nos acercamos a un niño (MacFarlane, 1977), a través de este contacto fomentamos expectativas que acabarán generando conductas por armonía y sincronización (Stern, 2005). Y es anterior en el tiempo al inicio del aprendizaje fonético.

La tercera función en importancia operativa para el acto de comunicación interpersonal es la conativa. Centramos la atención en el receptor, tratamos de influir en su conducta de una u otra forma. En el plano lingüístico está directamente relacionada con el uso de la segunda persona en determinantes, pronombre y formas verbales, el uso del vocativo en el plano nominal y el imperativo en el verbal.

¹¹ Aunque la obra de Allan Pease sobre lenguaje no verbal es un clásico divulgativo desde los años 80 (última edición de 2010), sus afirmaciones son en gran parte cuestionables. Véase en este sentido J. Masip (2005).

Tanto es así que tanto uno como otro se mueven en un plano distinto de comunicación al que llamamos apelativo frente al discursivo habitual, lo que se manifiesta en el uso entre comas de los vocativos y en el hecho de que solo dispongamos de segunda persona para el modo imperativo directo¹². En cuanto a la entonación, se relaciona con el uso de interrogaciones para interpelar al receptor, solicitar respuestas verbales o conductuales, y con el uso del tono exclamativo en las oraciones exhortativas o de mandato.

Por otra parte, la discriminación entre formas de cortesía o formas directas implica un aprendizaje sistémico, es decir, nuestro pensamiento debe haber asignado una categoría social determinada al interlocutor respecto a nosotros mismos en función de una escala de relación social, lo que condiciona el uso del “tú” o del “usted” junto con la segunda o tercera persona verbal, como también el uso de fórmulas de cortesía sustitutivas como el uso del imperfecto o del condicional simple con este valor. Lógicamente, el empleo de estas fórmulas está directamente relacionado con el aprendizaje de usos sociales en un contexto cultural determinado. Cómo ocurría en el caso de la función representativa, el lenguaje corporal no interviene sino de forma indirecta, cuando lo hace marca la presencia de la función expresiva que, con frecuencia, trata por empatía de transmitir determinadas emociones al oyente, o, si lo preferimos, influir en su conducta a través del reflejo emocional.

¹² Cuando tratamos de dar una orden en primer o tercera persona del singular o plural, acudimos a las formas verbales del presente de subjuntivo, expresamos más un deseo que una orden puesto que la interpelación directa no existe. Véase, por ejemplo, E. Alarcos Llorach (1999)

Esta función apelativa implica la necesaria presencia de un interlocutor, lo que la hace impropia de la función referencial y, por ende, del lenguaje lógico-científico salvo que se redacte en tono divulgativo dirigiéndose directamente al lector. En cambio, a través del estilo directo, sí se encuentra presente en la narración que, de esta forma, reproduce literalmente la situación de diálogo entre personajes. Esta apreciación es muy importante dado que el lector o el oyente del relato ha de variar el foco de emoción y entenderlo ligado al personaje que interviene, es decir, interpretar el estado de ánimo ligado al interviniente en cada caso. Debe, en definitiva, salir de sí mismo e interpretar las claves emocionales y el sistema de relaciones establecido entre los participantes en el acto de comunicación reproducido en el texto. De hecho, puede utilizarse como adiestramiento para el pensamiento intrapersonal por cuanto permite aislar las emociones que contaminan nuestra reflexión sobre nosotros mismos y nuestros actos, de los acontecimientos y su interpretación para el desarrollo del pensamiento asertivo (Aranda, 2010), todo un entrenamiento para la vida real.

Las funciones metalingüística y poética guardan una estrecha relación entre sí. No tienen asociadas marcas formales específicas en el plano lingüístico; la función metalingüística se mueve en el mismo plano que la función representativa solo que el objeto de su contenido en el mundo exterior es la propia lengua como sistema de comunicación. Existe en tanto que somos capaces de comprender que hacemos un uso consciente de la lengua, un sistema que podemos utilizar para revisar, aclarar o corregir el propio sistema. El hecho en sí tiene un alcance tan extraordinario que solo el lenguaje humano posee esta capacidad “reflexiva”. Para entender la estrecha relación

entre lengua y pensamiento, anotemos que también el ser humano es el único que ha logrado esta función reflexiva sobre la propia vida, es decir, tomar conciencia de sí mismo y de cómo a través de sus actos puede influir en los acontecimientos presentes y futuros a partir de un simple principio de causalidad.

Otros mamíferos poseen autoconciencia, son capaces de reconocer su propia imagen en el espejo, pero solo el ser humano logra comprender que existen alternativas conductuales que generarán diferentes respuestas, es decir, que puede elegir. Es el principio básico del pensamiento asertivo. Parece demostrado el innatismo de esta función si tenemos en cuenta que niños de dos años ya discuten entre sí sobre el significado de las palabras, lo que David Olson denomina “desambiguación” (Olson, 1970).

Para que esto pueda suceder, debemos disponer de una capacidad necesaria, la imaginación. Por eso ambas funciones guardan relación, la imaginación se manifiesta en la representación de múltiples posibilidades aleatorias en nuestra mente. Cuando hemos aprehendido los símbolos integrados en mapas mentales cruzados y organizados, la mente puede realizar asociaciones múltiples entre ellos generando universos individuales más allá de la propia experiencia, más allá del mundo real en que tuvieron su origen. La función poética violenta las reglas de la coherencia y la lógica del lenguaje para generar nuevas asociaciones aleatorias sin atenerse al rigor de la coherencia. La mayoría serán ineficaces, pero algunas serán capaces de transmitir de forma más intensa, más bella o más dura, el contenido subjetivo más allá del propio mensaje. Es el principio mismo de la creatividad: la posibilidad de comprender cualquier mensaje que antes nunca

hayamos escuchado, la posibilidad de emitir un mensaje nunca antes pensado.

Cuando un poeta como Miguel Hernández nos dice “besarte fue besar un avispero”¹³ su mente ha realizado una asociación metafórica difícilmente imaginada con anterioridad y sorprendente por una originalidad solo atribuible a la experiencia vital del poeta: el dolor emocional causado por beso es igual al dolor físico producido por cientos de picaduras de avispa. Nos enfrentamos a un problema: la dificultad de expresar en toda su plenitud la intensidad de la idea que tratamos de transmitir. Ante esta dificultad nuestra mente busca opciones y elige por asociación midiendo la respuesta. Es el mismo principio que opera cuando nos enfrentamos a cualquier otro problema para el que no disponemos de soluciones ya elaboradas, cuando deseamos o necesitamos salir de nuestras rutas habituales, de nuestra zona de confort.

La función representativa es la propia para analizar y comprender el mundo que nos rodea, es la función en la que se mueve el lenguaje lógico científico, pero no nos enseña a relacionarnos con los demás, a medir sus intenciones calibrando sus respuestas, a sentir su estado de ánimo ni su conducta. Aísla las emociones de la elocución porque contaminan el razonamiento y mediatizan las conclusiones. No se mueve en un plano dialógico, no representa el mundo de la realidad que vivimos en nuestra relación con los demás. El lenguaje lógico representativo trata de comprenderlo y analizarlo, clasificarlo y asimilarlo de manera operativa. Pero no nos supone un proceso de

¹³ Hernández, Miguel (1935). “No me conformo, no, me desespero”, *El rayo que no cesa* (múltiples ediciones)

integración en el grupo humano porque no intervienen en la elocución las claves de relación, ni el tono, ni las técnicas. Y para el ser humano, en su lucha denodada por la supervivencia, es prioritaria la integración social. Como afirma Bruner:

“No se trata solo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura [...] como paso adecuado para llegar a ser miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida” (Bruner, 2010, p. 132).

Se trata ahora de determinar las claves del pensamiento narrativo enfrentado a este otro modo de pensamiento.

1.2.1.3. El pensamiento narrativo y los modos de expresión.

El modo de expresión que empleamos al comunicarnos se corresponde con el objetivo que perseguimos con nuestro discurso. Y esto va a afectar no solo al plano sintáctico-oracional, léxico-morfológico o fonético, sino al conjunto de nuestra comunicación considerada como un todo al servicio de un fin determinado. Cinco son los modos básicos de discurso: descripción, exposición, argumentación, diálogo y narración.

En la descripción tratamos de fijar una imagen. Me gusta definir la descripción como “pintar imágenes con la palabra”. Independientemente de que existan distintos tipos de descripciones (físicas, psíquicas, retratos) todas ellas tienen en común la atemporalidad. De la misma forma que no hay movimiento en una fotografía o en un cuadro, tampoco lo hay en una descripción. Puede

estar referida al presente, pasado o futuro, pero permanece inmóvil en el instante fijado.

La atemporalidad propia de la descripción permite un uso restringido de las formas verbales que se mantienen en el instante temporal en que se fija la imagen (presente, pasado o futuro) siempre en modo indicativo, como corresponde al plano de la realidad conocida a partir de la experiencia. La perspectiva es unilateral porque se sitúa siempre en la misma línea de observación del sujeto interviniente. Pero admite la contaminación expresiva, es decir, la descripción puede ser objetiva o subjetiva según que el sujeto interviniente quiera trasladarnos lo que siente frente a lo que describe o no. En una descripción literaria o poética, es frecuente encontrar la función expresiva (“Érase un hombre a una nariz pegado...”, decía Quevedo de Góngora) a través de las figuras de pensamiento, selección léxica, uso de sufijos estimativos, etc.; en cambio, una descripción en el ámbito científico se mantendría en la función representativa sin dar cabida a marcas emocionales en el discurso.

Por su parte, la exposición trata de aislar y fijar conceptos de forma precisa. La base de una buena exposición consiste en ser capaz de enunciar aquellas ideas sobre las que podemos apoyarnos en un desarrollo posterior, o simplemente, para fijar el estado de la cuestión en un tiempo determinado. A diferencia de la descripción que suele remitirse al aspecto físico –también moral en el caso de los personajes intervinientes-, la exposición se centra más en el aspecto lógico, trata de capturar lo que es esencial en la idea o circunstancia expuesta, necesita de la precisión conceptual. El ejemplo más fiel lo tenemos en el lenguaje jurídico-administrativo cuando, en la redacción de instancias o en los contratos, llegamos a la parte de “expone”. Ahí se

consignan los datos concretos y comprobables sobre los que posteriormente basaremos nuestra solicitud o elaboraremos el contrato y separados en uno y otro caso del agente o agentes que intervienen que figurarán como solicitantes o intervinientes. El distanciamiento del emisor respecto a lo que expone es riguroso, tanto que hasta hace muy poco se redactaba en tercera persona aunque fuera el propio sujeto quien hablase de sí mismo. Cuando aparece la función expresiva en la exposición se trata de un defecto por contaminación. La exposición se mueve en el plano referencial, uso de la tercera persona, modo indicativo, tiempo sin alternancia con predominio del presente, nombres determinados y concretos, adyacentes especificativos, respeto del orden lógico oracional, y entonación enunciativa.

Coincide con la descripción en que la perspectiva es unilateral, hay un único plano con un único emisor sin posibilidad de respuesta por parte del receptor.

La argumentación, en cambio, centra la intención en alcanzar una conclusión reflexionando sobre la mayor o menor validez lógica de las ideas contrapuestas. Lo esencial en la argumentación es la confrontación y la indagación a través del razonamiento observando las ideas como hechos aislables entre los que existe una prelación fundamentada en un criterio dado. Es ya tradicional el esquema estructural del texto argumentativo que enfrenta “tesis” a “antítesis” para concluir en la “síntesis” o conclusión. Lo esencial, pues, es la confrontación lógica entre ideas, por lo que lo habitual es moverse en la función representativa del discurso, uso de la tercera persona, modo indicativo en presente, temporalidad estática y perspectiva unilateral. Pero también dará entrada a formas condicionales y del modo

subjuntivo cuando tratamos de elaborar hipótesis posibles, conjeturas, en las posibles proyecciones de las ideas expuestas. Una buena argumentación deja al margen las emociones porque se mueve en el ámbito de la confrontación racional midiendo y sopesando las “razones” o la validez de las ideas por sí mismas dentro de un proceso. Tanto es así que cuando centramos la argumentación en las emociones sentidas decimos que es “patética”. No obstante, se confunde con frecuencia con la retórica persuasiva o el arte de hablar para convencer donde el argumento patético o emocional es el determinante –se convence antes hablando al corazón que hablando a la razón-.

Aparte de la precisión léxica es determinante en la argumentación una buena sintaxis oracional y una buena pragmática. La relación oracional será polisindética con abundantes nexos donde encontraremos conectores para la comparación –comparativos-, para la contraposición –adversativos y concesivos-, para la adición –copulativos- y para la causalidad –causales, ilativos y consecutivos-. De hecho, las posibles relaciones lógicas entre distintas ideas podemos simplificarlas a través de un esquema de las oraciones coordinadas y subordinadas. En cuanto a la pragmática, la deixis –anafórica y catafórica- y los ordenadores del discurso o marcadores textuales se multiplicarán para lograr la coherencia interna necesaria. También, como ocurría en la descripción y la exposición, estamos ante una comunicación unilateral. Podemos plantear la argumentación dialogada y contrapuesta, es lo que sucede en el “debate” oral, pero mantendríamos los rasgos generales de este modo de expresión.

El diálogo, por el contrario, trata de reproducir un intercambio comunicativo entre varios intervinientes. Su diferencia con respecto a

la narración es el foco narrativo del narrador, presente en el relato y ausente en el diálogo que prescinde del narrador como mediador entre lo representado y el lector o espectador. El diálogo nos ofrece la posibilidad de conjugar todos los modos de expresión. Efectivamente, en un diálogo podemos encontrar descripciones, exposiciones o argumentaciones en cualquiera de las intervenciones de los participantes en la conversación. Son famosos los diálogos argumentativos de *El árbol de la ciencia* de Pío Baroja entre Iturrioz y su sobrino Andrés Hurtado o la utilización del diálogo como técnica de argumentación para alcanzar el conocimiento en Platón, por ejemplo.

Frente al planteamiento unilateral de los demás modos de expresión, el diálogo es multilateral o multifocal, dado que pueden intervenir dos o más interlocutores. El foco emocional y racional varía en función de cada interviniente con las claves correspondientes a la coherencia interpretativa de la línea peculiar de intervención, lo que nos obliga a situarnos mentalmente en la relación interpersonal inaugurada desde el inicio. Por último, frente a la función representativa dominante en los demás modos, en el diálogo conjugaremos todas las funciones existentes en un acto comunicativo: desde la fática, fórmulas lingüísticas de establecimiento de contacto y saludos, por ejemplo, a la función conativa en las interrogaciones, imperativos, exclamativas, etc.; y, la más importante, la función expresiva a través de la cual comunicamos nuestras emociones frente al receptor, el acto de comunicación en sí mismo, la situación y el mensaje. En efecto, a lo largo de una conversación podemos transmitir información, solicitarla, tratar de actuar sobre el comportamiento del receptor o reflexionar sobre el propio lenguaje,

todo ello desde una perspectiva subjetiva y emocional. Se aproxima pues a la percepción natural de una situación de comunicación social.

Por último, el modo narrativo coincide con el diálogo, pero añade un elemento ausente en el anterior: el foco narrativo. En la narración existe un “narrador” ausente en el diálogo. La función del narrador es seleccionar la información pertinente enfocando la atención del receptor hacia lo más relevante de la historia. El diálogo está condicionado por la inmediatez del acto de comunicación, ceñido a un instante concreto que es el que se reproduce en el texto ceñido a la linealidad temporal del discurso. En la narración esto no sucede puesto que el narrador es el artífice de la historia. Puede alterar el flujo temporal, puede dar saltos en el tiempo hacia adelante o hacia atrás, puede elegir entre reproducir solo el contenido de una conversación –estilo indirecto- o reproducir contenido y forma –estilo directo- y puede, además, añadir líneas de interpretación tanto de las actitudes y emociones de los personajes como de las causas, antecedentes o posibles consecuencias de los acontecimientos. Para lograrlo, puede recurrir a transmitir los pensamientos y emociones de los diferentes personajes ante las situaciones vividas, lo que no ocurría en el diálogo. Todos los modos de expresión se ponen al servicio de este foco narrador, una inteligencia que selecciona solo lo relevante de lo dicho o acontecido en el devenir de la historia. Lo más interesante es que esta voz narrativa equivale a nuestro flujo de conciencia individual, nuestra autoconciencia que opera de la misma forma seleccionando e interpretando no solo los acontecimientos, sino también nuestros propios recuerdos en los que no existe una linealidad temporal implícita sino meramente asociativa.

Nuestro cerebro está programado para prestar atención a determinados estímulos según las circunstancias. La amígdala actúa como detector del estímulo externo detonante a la vez que recurre a la memoria para atraer a nuestra mente todos aquellos recuerdos que puedan sernos útiles ante una situación determinada. En definitiva no es más que el modo operativo cerebral para la supervivencia especialmente eficaz para gestionar reacciones ante situaciones de peligro o dificultad. En palabras de Daniel Goleman:

“[...] la amígdala funciona como un auténtico radar cerebral que escanea de continuo nuestro entorno en busca de posibles amenazas. [...] Cuando estos circuitos se centran en algún peligro envían una andanada de señales a las regiones prefrontales a través de una autopista de circuitos neuronales ascendentes que dejan al cerebro superior a merced del cerebro inferior. Entonces nuestra atención se estrecha y se aferra a lo que nos preocupa, al tiempo que nuestra memoria se reorganiza, favoreciendo la emergencia de cualquier recuerdo relevante para la amenaza a la que nos enfrentamos, mientras nuestro cuerpo, impregnado de hormonas disparadas por el estrés, prepara a nuestras extremidades para las respuestas de lucha o huida” (Goleman, 2014, pp. 52-3).

En definitiva, son las emociones las que condicionan nuestro foco de atención en los detalles concretos y atraen simultáneamente a nuestra memoria consciente los recuerdos pertinentes a la situación que estamos viviendo. Esta focalización de la atención es exactamente la función del narrador en el relato.

A modo de resumen, en la tabla 2 se han remitido los distintos modos de expresión a las funciones lingüísticas vinculadas:

Tabla2: Relaciones entre modos de expresión y funciones dominantes del lenguaje

MODOS DE EXPRESIÓN	FUNCIONES EN EL ACTO DE COMUNICACIÓN					
	EXPRESIVA	CONATIVA	REPRESNTATIVA	POÉTICA	FÁTICA	METALINGÜÍSTICA
DESCRIPCIÓN	SÍ (?)	NO	SÍ	SÍ (?)	NO	NO
EXPOSICIÓN	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO
ARGUMENTACIÓN	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO
DIÁLOGO (AFN)	SÍ	SÍ	SÍ	NO (?)	SÍ	SÍ
NARRACIÓN (PFN)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Donde “AFN” y “PFN” significan “Ausencia de Foco Narrativo” y “Presencia de Foco Narrativo” o narrador. Las interrogaciones, por su parte, quieren indicar la posible presencia de esta función según la situación y la intencionalidad. Por último, hemos de entender este cuadro como meramente orientativo. En el diálogo, no suele estar presente la función poética al tratarse básicamente de una situación conversacional donde la forma del mensaje queda subordinada a la intencionalidad comunicativa; lo que no quiere decir, por ejemplo, que no encontremos un diálogo inserto en un texto literario donde la función poética sea justamente la dominante (véanse las *Églogas* de Garcilaso, cualquier obra teatral o cualquier fragmento de cuento o novela donde se introduzca el diálogo). De la misma forma, la función expresiva y poética no es frecuente ni deseable en la argumentación, no obstante, el ensayo como género literario otorga esta autoridad y capacidad al autor. Insistimos, pues, en que se trata de un mero cuadro de referencia que no trata de ser exhaustivo sino operativo atendiendo al índice de frecuencia.

Capítulo 2

Las emociones: formación, expresión e importancia en la comunicación y el aprendizaje

2.1. Fisiología de las emociones

2.1.1. Las expresiones emocionales

2.1.2. La importancia de la mirada

2.1.3. La gesticulación corporal

2.1.4. Implicaciones pedagógicas

Las emociones tienen un carácter universal, junto al lenguaje es lo que nos hace específicamente humanos. Y quizás lo más interesante sea cómo las expresamos e interpretamos. Paul Ekman realizó un estudio extensivo sobre la expresión de las emociones y concluyó que una sonrisa o la ira siempre tienen una misma interpretación con independencia de la cultura que se considere, luego han de tener un origen biológico aunque posteriormente sean matizadas por la cultura en la que se implementen (Ekman, 2009, 2015). Pero deben ocuparnos de forma muy especial porque son las responsables de las conductas complejas que elaboramos a lo largo de la vida, entre ellas, la automotivación, la capacidad de aplazamiento o el aprendizaje (Purves, 2004).

La preocupación desde antiguo por la emociones demuestra su enorme importancia en el desarrollo de cualquier ser humano. Hipócrates afirmaba que nuestra estabilidad en cuanto a las emociones estaba condicionada por el equilibrio entre cuatro

humores: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra. A él debemos el seguir usando la palabra “humor” para designar nuestro estado de ánimo. Platón, en su *Philebo*, visualizaba la imagen de un carro tirado por dos caballos, uno sería el componente afectivo, el otro el apetitivo (Platón, 1992), curiosa interpretación que nos lleva hasta la alegórica imagen del jinete y el caballo en la poesía lorquiana transformando al bruto desbocado en el símbolo de la pasión desatada e incontrolada (Arango, 1997). Pero sería Aristóteles en su *Poética* quien desarrollaría una teoría acerca de las emociones mucho más moderna. La emoción es “...toda afección del alma acompañada de placer o de dolor, que son la advertencia del valor que tiene para la vida la situación misma” (Aristóteles, 1999). Y fue más allá al considerar que las emociones también poseen elementos propiamente racionales como creencias y expectativas, por lo que la parte racional y la irracional, las dos dimensiones del alma, forman una unidad (Trueba, 2009). Esta visión lo convierte en un auténtico precursor de las teorías cognitivas sobre la emoción (Arnold, 1960).

Descartes y Spinoza también se ocuparon de las emociones desde la perspectiva racionalista en el siglo XVII. Descartes defendió la hipótesis del dualismo ontológico, según el cual el alma y el cuerpo están separados y tienen distinta naturaleza: el alma es inmortal e inmaterial, divina; pero el cuerpo imperfecto es material, pertenece a los hombres (Descartes, 1997). Para Spinoza, en cambio, la mente es una representación del propio cuerpo lo que ofrece una visión de enorme modernidad (Spinoza, 1994).

El avance del positivismo relegó las emociones a un obstáculo para el raciocinio y, por ende, para el avance de la ciencia. La Ilustración, inspirada en estos principios, postergó las emociones

como algo vergonzoso y vergonzante de lo que se debía huir en aras de lo conveniente y correcto. La lírica fue considerada en el siglo XVIII poco menos que un pasatiempo inútil, en el siglo de la razón carecía de sentido dejarse arrastrar por las pasiones o la expresión misma de los sentimientos. Y las emociones acabaron por imponerse en una explosión de rebeldía durante el Romanticismo a lo largo del siglo XIX. Cuando el romántico apela a la libertad con frecuencia se refiere a liberarse del yugo de lo razonable representado en el convencionalismo social para vivir al dictado del destino según sus emociones¹⁴.

Fue en este mismo siglo XIX cuando el célebre filósofo y psicólogo William James (James, 1890) postuló un principio hoy demostrado: afirmó que las emociones no ocurren primero a nivel cognitivo para traducirse en respuestas fisiológicas, sino todo lo contrario, primero experimentamos la respuesta fisiológica y más tarde la racionalizamos. Esta postura volverá a cobrar modernidad en la actualidad a través de publicaciones como las de Antonio Damasio y, en los últimos años, gracias a los avances técnicos y científicos en la neurología, nuestro conocimiento es mucho más exacto. Las emociones afectan a todos los ámbitos de la vida y a través de ellas vamos forjando la personalidad gracias a la plasticidad en el desarrollo del cerebro. Por eso, no tiene hoy sentido tratar de comprender la conducta del ser humano sin atender a cómo se originan y actúan las emociones en nuestra toma de decisiones, en la

¹⁴ “La canción del pirata”, por ejemplo, de José de Espronceda constituye un magnífico ejemplo de lo que venimos diciendo. La única certeza es la muerte (mi única patria la mar), entretanto mi cuerpo es mi santuario (mi barco, mi tesoro) al que debo el don de la libertad (mi Dios, la libertad), sin reconocer leyes ni límites más que en mis propias fuerzas y circunstancias (mi ley la fuerza y el viento).

selección de información y memoria o en la selección de recuerdos operativos.

2.1. Fisiología de las emociones

La primera descripción del sistema cerebral responsable de las emociones fue realizada por el médico y antropólogo francés Paul Broca (1878): el gran lóbulo límbico englobaba la región medial de los hemisferios cerebrales donde estaría incluida la amígdala, el hipocampo, tálamo anterior y medial, cíngulo y áreas del hipotálamo, que forman un anillo alrededor del tallo cerebral (Androutsos y Diamantis, 2007). Más tarde, el fisiólogo estadounidense Phillip Bard, en 1928, señaló el hipotálamo como centro neurálgico para la coordinación del comportamiento emocional. En sus experimentos, efectuó cortes en ambos hemisferios cerebrales para observar cómo afectaba a la conducta. Pudo constatar cómo al segmentar parte de este sistema límbico, los gatos entraban en un estado de ira o “falsa rabia”, es decir, manifestaban todos los signos somáticos asociados a la rabia –pelo erizado, lomo arqueado, uñas, dientes, etc.-, pero no dirigían esa ira contra ningún animal en concreto; esta reacción no se daba cuando se separaba el hipotálamo y su unión con el mesencéfalo. Su conclusión fue que si bien las emociones podían implicar procesos en la corteza cerebral, las reacciones propiamente dichas no tenían por qué implicar dichos procesos corticales, pero sí implicarían al hipotálamo y formarían parte de un “sistema básico de supervivencia” orientado a generar reacciones de alarma (Bard, 1963).

Por su parte, su alumno, el fisiólogo suizo Walter Rudolf Hess (1949), logró el Premio Nobel por la descripción del funcionamiento del hipotálamo. Sus experimentos se realizaron con gatos a los que estimulaba distintas zonas del hipotálamo para observar sus conductas. Para ello prescindió de sedación y analizó las respuestas mediante la estimulación directa con electrodos implantados en el cerebro. Observó cómo al estimular la zona lateral se producía una respuesta de ira; en cambio, si estimulaba la región medial, ocurría lo contrario. Esto abrió la puerta al concepto de sistema límbico (Martínez-Mier y Toledo-Pereyra, 2000). James Papez en 1937 propone un modelo de sistema en el que otorga un papel determinante en la gestión emocional al hipocampo. En sus experimentos con perros infectados de rabia a los que realizaba disecciones encontró graves lesiones en el hipocampo; sin embargo, Papez aún no incluiría una de las estructuras más importantes en la gestión emocional como es la amígdala. No obstante, se aproxima mucho al modelo actual. Él pensaba que el impulso emocional llegaba al tálamo desde donde podía tomar una vía larga o una vía corta. La vía larga, o vía del pensamiento, iría dirigida hacia la corteza cerebral, la vía corta o vía del sentimiento se dirigiría al hipotálamo que se encargaría de la respuesta inmediata del cuerpo activando los mecanismos neuroendocrinos frente al estímulo. Esta teoría es la que actualmente se mantiene. Pero a ella hemos de añadir la función de la amígdala.

En 1939, Heinrich Kluver y Paul Bucy, de la Universidad de Chicago, estudiando las lesiones del lóbulo temporal en monos Rhesus, constataron que la lesión en la amígdala los transformaba en animales dóciles sin miedo a las serpientes, además de provocar otros síntomas como la oralidad –preferían usar la boca en lugar de las

manos-, disfunciones visuales e hipersexualidad. En los seres humanos, el trastorno de los lóbulos temporales anteromediales se manifiesta en dificultades para evaluar el miedo tanto en el reconocimiento facial en los demás como en la emoción en sí mismos. Un conjunto de síntomas que actualmente se conoce como síndrome de Klüver-Bucy (Soriano et al., 2007).

Aunque no existe unanimidad en cuanto a las partes que conforman el sistema límbico, sí sabemos que actúa en dos niveles de organización: uno superior que estaría en contacto con la precorteza en la zona medial, el correspondiente al cerebro mamífero (lóbulo límbico: área subcallosa, giro cingulado, el giro parhipocámpico, el uncus y el giro del hipocampo); y otro inferior más pegado a la médula, que correspondería al cerebro reptiliano entre los tres señalados por MacLean (núcleos subcorticales: núcleos del hipotálamo, núcleos amigdalinos, núcleo medio dorsal del tálamo, núcleo accumbens, área tegmental central –sistema de recompensa-) (MacLean, 1990).

La vía corta, inferior, se encarga de las respuestas rápidas, inmediatas. Es la que podríamos denominar propiamente emocional, y afecta al tálamo, la amígdala, núcleos del tallo cerebral e hipotálamo. Esta respuesta inmediata es una programación para la supervivencia, nos permite actuar sin racionalizar las causas del miedo, por ejemplo, que han generado esta respuesta: primero huimos –aceleración cardíaca, hiperventilación, tensión muscular, etc.-, luego pensamos por qué, esta sería una vía común a otros mamíferos (Carey, Ariniello y McComb, 2002). La vía larga, o vía superior, es la que elabora la respuesta más compleja, la más reflexiva, encargada de controlar los impulsos.

Siguiendo al neurocientífico Paul MacLean (MacLean, 1990), la amígdala forma parte integrante y fundamental del sistema límbico. Ante una situación de riesgo, los impulsos llegarían al tálamo, y de ahí tendrían una vía larga y una corta. Del tálamo, el impulso pasa a la amígdala donde tenemos tres núcleos: el lateral, el basolateral y el central. El impulso va pasando de uno a otro, pero cada cual tiene su función específica: el núcleo lateral potencia el largo plazo, las emociones vinculadas a los recuerdos suponen un refuerzo por asociación; sin embargo, cuando la información memorizada atañe a referencias situacionales como el modo, tiempo y lugar, estas se almacenan en el hipocampo, lo que justifica el recrecimiento del mismo en los taxistas londinenses, por ejemplo (Maguire, Woollett y Spiers, 2006). Por su parte, el núcleo lateral es el responsable del aprendizaje por conductas condicionadas tal y como describió Paulov.

El núcleo basolateral, en cambio, es el organizador de la información, el encargado de enviar los impulsos al resto de los órganos. Producido el estímulo, el impulso puede enviarse por la vía corta, dirigiéndose al hipotálamo que, a su vez, organizará las repuestas fisiológicas automatizadas (taquicardias, hiperventilación, sudoración, por ejemplo). Para lograrlo necesitamos poner en funcionamiento distintos núcleos del hipotálamo cada uno de ellos con distintas funciones: así, cuando el núcleo paraventricular libera CRH¹⁵, provoca en la hipófisis la liberación de ACTH¹⁶, lo que a su vez pone en marcha el sistema corticoide responsable del estrés. También envía señales hacia la médula espinal activando los

¹⁵ Hormona liberadora de la corticotropina.

¹⁶ Adrenocorticotropina: se segrega en la hipófisis y en algunas neuronas cerebrales, regula el estrés y la ansiedad. Aumenta la atención, la concentración y la memoria

músculos que nos permiten huir o atacar en un momento dado. Es interesante el hecho de que, cuando estimulamos la amígdala con impulsos eléctricos, inducimos en los humanos emociones como el miedo; en los experimentos con animales, al extirpar la amígdala, el miedo desaparece (Lanteaume, Khalfa, Régis, Marquis, Chauvel y Bartolomei, 2007).

Pero toda esta maquinaria no puede ponerse en funcionamiento constantemente, hemos de discriminar qué estímulos son aquellos realmente peligrosos de aquellos otros que no lo son. De ahí que tengamos mecanismos reguladores del sistema. El núcleo paraventricular y el núcleo supraóptico liberan oxitocina que actúa, entre otras cosas, como inhibidor del CRH para modular estas respuestas; además es analgésica, se libera en la médula para disminuir el dolor que pudiera producirnos un ataque, por ejemplo. También, el núcleo central de la amígdala va a activar algunos grupos subcorticales reguladores de tensión los núcleos Locus Coeruleus liberando noradrenalina y el núcleo del Rafé serotonina, implicados en la generación de atención.

La vía larga está más implicada en el aspecto moral, en el sentimiento, lo propio del ser humano. Se implica la corteza prefrontal, región orbital y medial, y la corteza del cíngulo y de la ínsula. El *locus coeruleus* y el núcleo Rafé activan de abajo hacia arriba la corteza cerebral, lo que asegura el enfocar la atención hacia el estímulo y la situación. También la corteza prefrontal va a regular la función del hipotálamo para que libere más o menos CRH u oxitocina.

Respecto a la formación de los sentimientos, parece clara su vinculación con la ínsula, dado que recibe impulsos tanto de la corteza prefrontal como de la amígdala. Es la ínsula la que eleva al plano de la conciencia la emoción propiamente dicha, nos hace conscientes del miedo o la vergüenza. Separar emoción de sentimiento no es fácil, el mayor investigador en este campo ha sido Antonio Damasio (Damasio, 1996). Para él, emociones y sentimientos están íntimamente relacionados, son las emociones las que generan los sentimientos, cuando uno ve a un oso, primero corre y luego tiene miedo y no al contrario. Aunque quizás la explicación pueda resultar excesivamente mecanicista. Jean Paul Sartre (1999) define las emociones como:

“[...] la caída brusca de la conciencia en lo mágico. Por lo tanto, no es necesario ver en la emoción un desorden pasajero del espíritu, que vendría a perturbar desde fuera la vida psíquica. Al contrario, se trata del retorno de la conciencia a la actitud mágica, una de las grandes actitudes que le son esenciales. La emoción no es un accidente, es un modo de existencia de la conciencia, una de las maneras por las que comprende su ser en el mundo” (Sartre, 1999, p. 57).

Me gusta imaginar los sentimientos como colores en una paleta, algunos son cálidos y otros agresivos, violentos. Los colores van vistiendo nuestros recuerdos dotándolos de una carga de significados desde los que interpretamos y reinterpretemos la realidad integrando la experiencia. Pero estas emociones, estos sentimientos, encuentran su reflejo en la gesticulación física y componen un lenguaje corporal necesario en la articulación de las relaciones interpersonales. De esto nos ocuparemos inmediatamente.

2.1.1. Las expresiones emocionales

Es muy posible que tradicionalmente hayamos sobrevalorado la importancia del mensaje verbal frente al mensaje no verbal. Conviene recordar, en este sentido la ecuación del psicólogo Albert Mehrabian (1971): la interpretación en una comunicación depende un 55% del lenguaje corporal, un 38% de la voz y el resto, solo un 7%, de las palabras que utilizamos, aunque estas proporciones pueden variar en función de la situación comunicativa y los interlocutores, por sí mismas nos revelan la importancia que hemos de otorgar al lenguaje no verbal. Y entre las expresiones emocionales, conviene separar aquellas que expresamos con el rostro de aquellas otras que expresamos a través de los movimientos corporales de hombros, brazos, piernas, desplazamientos, etc.

Una de las características claves en la socialización y la supervivencia consiste precisamente en la expresión emocional en el rostro. Entre las evidencias constatadas, Ekman señala el importante papel que desempeñan en la comunicación social:

“Cada vez se tiende más a considerar al niño como un ser activo, equipado con una capacidad señalizadora básica y útil para asegurar ciertas clases de intercambios promovedores del apego entre él y sus cuidadores. Se considera la expresión facial como el elemento esencial de este sistema señalizador” (Ekman y Oster, 1979, p.124).

Las emociones generan una respuesta somática instintiva que afecta sobre todo a los músculos faciales. Los circuitos activados en nuestro cerebro son diferentes según la expresión emocional sea voluntaria o involuntaria, se trata de manifestaciones disociadas que han podido aislarse en experimentos concretos (Danner, 2008). Esto

nos permite, por empatía, reconocer las emociones de nuestros interlocutores para adecuar la interacción a la situación que vivimos en cada momento. Literalmente, a través de la lectura empática, sentimos lo que el otro siente, nos ponemos en su lugar y comprendemos así su estado de ánimo (Lovecky, 2004). Para ello existen unas cadenas de grupos neuronales especializados encargados de generar “patrones”¹⁷ localizados en el mesencéfalo que se activan al reconocer determinadas señales muy vinculadas al movimiento facial (Briggman y Kristan, 2006; Korb, Grandjean y Scherer, 2008).

El primero en analizar la naturaleza universal de las expresiones emocionales fue Charles Darwin¹⁸, que encontró vinculaciones y similitudes del ser humano con otras especies animales. Hoy sabemos que las expresiones emocionales, si bien tienen un componente innato, también están influidas por normas expresivas específicas en una cultura determinada. Esto fue lo que demostró Ekman (1981) quien estuvo durante cinco años viajando por el mundo para medir la interpretación de los gestos en distintas culturas. Cuando se mostraron fotografías a los sujetos intervinientes para que fueran asociadas a determinadas emociones, la mayoría coincidió a pesar de la diversidad cultural.

Aunque no existe un consenso sobre cuáles son las expresiones faciales universales, sí existe consenso en las que podemos considerar básicas: “la ira, el desagrado, la alegría, la tristeza (o malestar), el

¹⁷ Son “Generadores de Patrones Centrales”, que se nombran como CPG (Central Patterns Generator).

¹⁸ 10 años antes de publicar su famosa obra *The origin of the species*, en 1872 publicó *The expression of emotions in man and animals* (Darwin, 1872).

miedo y la sorpresa” (Ekman y Oster, 1979, p.120). Según sus conclusiones, no podemos afirmar que la expresión emocional sea algo innato y común a todos los animales como afirmaba Darwin, parece claro que existe un componente innato de la expresión emocional, como demuestra el hecho de que un niño ciego de nacimiento sonría o llora. Pero también existe un componente de aprendizaje social cuando observamos cómo estos niños definen menos los rasgos propios de emociones como la ira o la sorpresa en la expresión facial.

De hecho, los músculos de la cara están formados y son funcionales desde el nacimiento lo que permite un código básico de comunicación (sonrisa, cejas fruncidas, pucheros...). La sonrisa social, ya aparece en los niños a la tercera o cuarta semana y son capaces de reaccionar dando respuestas diferenciadas según las expresiones faciales que contemplan y ya en preescolar conocen la mayoría de las expresiones y entienden lo que pueden significar y cómo se originan, y son capaces de reproducir por imitación las reacciones expresivas de los otros niños (Ekman y Oster, 1979).

Cada una de las emociones básicas activa músculos concretos en distintas zonas del rostro. Así, por ejemplo, el disgusto afecta a la nariz, mejilla y boca; mientras que el miedo activa los ojos y los párpados; la tristeza se refleja en las cejas y la frente; y, la felicidad, en las mejillas, boca y ojos; la sorpresa en la boca y los ojos. Esta implicación concreta de músculos faciales en la expresión emocional ha permitido el desarrollo de métodos precisos de animación mediante la manipulación geométrica (Waters, 1987).

Sin embargo, una de las dificultades que encontramos es que las emociones no siempre son puras y con frecuencia transmitimos un estado anímico mixto que puede resultar confuso. De la misma forma que adecuamos el lenguaje verbal al niño, también debemos modular la expresividad buscando en las etapas iniciales expresiones puras que favorezcan la interpretación y la integración emocional durante el aprendizaje.

Una descripción somera de la gesticulación facial según las emociones básicas, podría ser la expuesta por Ekman y Oster (1979) (Tabla 3). Todos los elementos que intervienen son necesarios para componer la imagen que transmite una emoción determinada. Cuando los labios o las cejas no acompañan, la expresión de los ojos queda comprometida y la lectura puede ser confusa, de ahí la expresividad necesaria en la primera etapa de la infancia para transmitir un código de comunicación eficaz basado en la imitación como demuestran los experimentos realizados en que se pide al sujeto diferenciar expresiones emocionales entre los ojos/cejas y la boca como podemos observar en la Figura 1. Evidentemente la gama de emociones que podemos sentir y transmitir es más amplia; a las ya mencionadas podríamos añadir el esfuerzo, la desgana, la somnolencia, el dolor, la vergüenza, etc. (Faigin, 1990). Y a esto hemos de añadir las expresiones emocionales mixtas o complejas, de ahí la dificultad que a veces entraña la interpretación de las mismas.

La expresión emocional facial espontánea es muy difícil de falsear. En la risa, por ejemplo, ya se demostró cómo la risa involuntaria asociada a sorpresa y felicidad implicaba no solo a la boca (músculo zigomático), sino también a los ojos, lo que hace que elevemos las

mejillas produciendo ligeras arrugas en los laterales, también bajan un poco las cejas (Duchenne de Boulogne, 1990).

Tabla 3: Gesticulación facial de las emociones según Ekman y Oster

SORPRESA	<ul style="list-style-type: none"> • Cejas levantadas • Ojos muy abiertos • Boca abierta sin tensión en la mandíbula
MIEDO	<ul style="list-style-type: none"> • Cejas levantadas y contraídas (arrugas en el entrecejo) • Párpado superior e inferior alzados y en tensión. • Boca abierta, labios tensos y contraídos, mandíbula tensa.
DISGUSTO/ASCO	<ul style="list-style-type: none"> • Labio superior levantado. • Nariz arrugada. • Cejas bajas.
CÓLERA/IRA	<ul style="list-style-type: none"> • Cejas bajas y contraídas (arrugas en el entrecejo) • Ojos hinchados, mirada fija • Labios cerrados o abiertos pero tensos
FELICIDAD/ALEGRÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Sonrisa • Mejillas levantadas • Arrugas en los ojos (patas de gallo)
TRISTEZA	<ul style="list-style-type: none"> • Cejas elevadas en el centro • Comisuras de los labios hacia abajo

Estas reacciones están inducidas por el sistema límbico y asociadas al comportamiento del individuo en un grupo provocando reacciones y comportamientos conductuales, evolutivamente venimos preparados para leerlas, interpretarlas y reaccionar frente a ellas.

Figura 1: Gestos faciales vinculados a las emociones básicas, imagen tomada de Internet siguiendo el esquema de Ekman



Pero, y esto es lo más interesante, para que exista respuesta empática es necesario que exista una conexión emocional entre los sujetos implicados. Cuando esta identidad emocional no existe, la emoción que experimentamos es la antipatía, sentimiento de rechazo hacia el otro sujeto.

Los experimentos realizados por Langford (Langford et al., 2006) demostraron que la empatía entre ratas solo se producía cuando estas habían convivido o compartido espacio durante un periodo de tiempo,

no así entre aquellas que no se conocían. Estas conclusiones podrían tener una enorme repercusión en los planteamientos de dinámicas en el aula, donde el paso previo a la transmisión de contenidos curriculares sería el lograr la conciencia de grupo. Si el profesor no logra cohesionar el grupo, generar un ambiente seguro y ser aceptado como referente, la empatía no solo no funciona sino que podría generar un sentimiento de aversión que bloqueara el aprendizaje. Esta evidencia confirma la afirmación de Vigotsky en el sentido de que las operaciones psíquicas superiores no obedecen solo a un proceso evolutivo fisiológico sino a la interacción social donde adquiere especial relevancia la categoría de las relaciones personales que se establecen entre los sujetos (Vigotsky, 1978)

En palabras de David Lopes, está clara la estrecha relación entre esta expresión emocional instintiva del rostro y nuestra naturaleza social; la activación de estos músculos:

“[...] dependiendo del estímulo sensorial, tendrían socialmente hablando la función de alertar a los sujetos que le rodean sobre la naturaleza del estímulo que dio origen a esa conducta. De esta forma, nuestro cerebro estaría capacitado para discernir entre los diferentes signos que denotan los movimientos faciales para generar una conducta de empatía, la cual es importantísima para el humano que vive en sociedad, así como para los animales que viven en una estructura social que les involucra en actividades de defensa y cooperación” (Lopes, Salovery, Cote y Beers, 2005, p. 116).

Esta capacidad de comunicación mediante la expresión e interpretación de las señales expresivas de quienes nos rodean es, pues, impescindible en nuestro proceso de socialización.

2.1.2. La importancia de la mirada

Pero entre todos los rasgos implicados en la expresividad del rostro, el más importante es la mirada. Cuando escuchamos a alguien o sentimos interés por alguien, automáticamente enfocamos en él nuestra mirada. Al conversar, dirigimos la mirada hacia la persona a quien hablamos. Si esta persona mira a otra parte, nos confunde porque creemos que no nos está escuchando. Cuando observamos a alguien que nos interesa mirando a un punto concreto, seguimos la dirección de sus ojos para determinar cuál es objeto de su atención de forma instintiva desde la infancia. La mirada directa a los ojos es signo de atención, sinceridad y honestidad, mientras que quien esquiva la mirada nos traslada la sensación de ocultación, mentira, inseguridad o vergüenza. Cuando alguien aparta la mirada durante una conversación, manifiesta desinterés que puede interpretarse como falta de respeto (“mírame cuando te hablo”), de la misma forma que una mirada sostenida y fija resulta amenazante o intimidatoria porque compromete una respuesta (“Tú, ¿qué miras?”). Cuando nos dirigimos a un grupo, para lograr mantener una atención eficaz, hemos de usar la mirada de barrido, es decir, mirando a los ojos alternativamente y de forma aleatoria a quienes escuchan, de esta forma comprometemos su interés y mantenemos la tensión (Davis, 1976; Pease, 2010; Fonseca, Correa, Pineda y Lemus, 2011; Aranda, 2015).

Observar cómo nos miran nos proporciona un caudal de información, nos permite escuchar con los ojos y calibrar el estado de ánimo de quien nos escucha. La mirada transmite desafío o interés, confusión o ilusión, apoyo o disentimiento, nerviosismo o seguridad. A ello contribuye la dirección de la mirada, el tiempo de conexión, la

forma de parpadear, el grado de apertura o cerrazón de los párpados o la consonancia entre la mirada y la expresión corporal (Keidar, 2006).

2.1.3. La gesticulación corporal

El movimiento corporal, la gesticulación, acompaña a todo acto de comunicación y es inherente al contexto cuando interactuamos con una persona o un grupo en un espacio determinado. El uso adecuado de la gesticulación corporal multiplica la eficacia del mensaje. Un simple dedo índice levantado puede tener más fuerza comunicativa que toda una frase, de hecho hay culturas en las que se considera un insulto, por ejemplo. Estos gestos incluyen desde la forma de mirar, hasta la posición de la cabeza y hombros, la forma de mover los brazos, las manos, o los desplazamientos o cruces de pies (Barbotín, 1971; Birdwhistell, 1979; Davis, 1976; Fast, 1980; Keidar, 2006; Briz, 2008; Pease y Pease, 2010; Fonseca et al., 2011; Aranda, 2015)

En el análisis de la comunicación no verbal hemos de considerar la postura (columna recta, cabeza levantada, hombros horizontales, por ejemplo), las expresiones faciales (contacto visual, posición de las cejas, expresividad de los músculos faciales, etc.), la kinésica o movimientos corporales (hombros, brazos, manos y pies), la proxemia (uso del espacio en la comunicación), el tacto (contacto físico), el paralenguaje (tono de voz, modulación, volumen, pausas, aceleraciones, etc.), el ambiente (circunstancias físicas en que se produce, espacios, colores, decoración, organización, etc.) y el

aspecto o apariencia externa del emisor (adecuación a la función desempeñada) (Keidar, 2006; Fonseca et al., 2011).

Los gestos revelan nuestro estado de ánimo y nuestros intereses, también nuestras habilidades comunicativas, empezando por el espacio en el que nos situamos frente a una persona o grupo, de ahí la importancia de considerar la organización del aula en función de la actividad que vayamos a desarrollar pensando cómo va a incidir en la forma de relacionarse de los alumnos entre sí, y nuestra relación proxémica con el grupo. Si no nos situamos a una distancia adecuada podemos producir desinterés o violencia por proximidad. Cuando hablamos nos situamos de frente con los dos pies mirando hacia nuestro interlocutor o interlocutores, pero si se acerca otra persona y no abrimos el ángulo la estaremos excluyendo, de la misma forma que si hablamos con una persona y observamos que sus pies apuntan en otra dirección significará por donde quisiera irse en ese momento.

Una cabeza erguida y recta, por ejemplo, transmite una impresión de seguridad y confianza, una inclinada hacia abajo, vergüenza o inseguridad, con el mentón hacia arriba, autosuficiencia o soberbia. Los hombros erguidos transmiten certeza y energía, los hombros inclinados abatimiento y desgana. Una persona que asiente durante el discurso muestra interés y conformidad, lo contrario si esquivo la mirada. Cuando sentimos interés en lo que estamos escuchando, solemos inclinar el tronco hacia adelante, y lo contrario cuando nos disgusta o nos ponemos a la defensiva, como si quisiéramos huir. Hinchamos el pecho, inspiramos profundamente y elevamos los hombros si nos sentimos orgullosos y felices, pero los hombros se inclinan y la respiración se ralentiza cuando nos sentimos tristes o abatidos. El taparse o tocarse la boca, el labio superior o la nariz

suele asociarse a mentira u ocultación, mientras que tocarse la cara puede expresar ansiedad; cuando observamos que alguien se frota la frente interpretamos que está cansado, mientras que cuando observamos que alguien se rasca, hay algo en su conducta que se está autocensurando; el morderse los labios o contraerlos indica concentración y esfuerzo en un momento dado (Pease, 2010).

Usamos el lenguaje corporal constantemente y de forma inconsciente para aclarar o subrayar el significado o la intencionalidad o para crear imágenes. Pero, sobre todo, transmite emociones experimentadas ante el relato o la situación que vivimos. Gracias al lenguaje corporal podemos mantener o estimular la atención del auditorio o su participación en un momento dado. Cuando el orador logra captar la atención del público sobre su persona en los primeros instantes de su intervención, el lenguaje corporal se transforma de un aliado indispensable para lograr mantener la atención, la tensión y las expectativas sobre el discurso.

Sin ánimo de ser exhaustivo, siguiendo la ya clásica clasificación presentada por Paul Ekman y Wallace Friesen (1969), podemos distinguir entre gestos “emblemáticos”, aquellos normalizados en una cultura dada y que presentan equivalencia con una palabra (agitar la mano para decir “adiós” o unir el pulgar y el dedo corazón, “de acuerdo”), gestos “ilustrativos” que acompañan a la palabra para enfatizar, recalcar o acentuar el ritmo (encogerse de hombros, abrir los brazos en círculo, movimiento ascendente y descendente de la mano abierta, contar con el pulgar deslizándose sobre los demás dedos, etc.); los gestos “emotivos o pantógrafos” son los que reflejan un estado emocional (miedo, alegría, preocupación, ira, ansiedad, dolor, etc.); los gestos “reguladores de la interacción” comunicativa

auténticos marcadores de inicio, turno y finalización de una intervención (dar la mano, despedirse, señalar para indicar turno, gesto de silencio, por ejemplo). Dentro de este grupo estarían los gestos que personalmente denomino “conativos o incitadores” son aquellos que tratan de producir en los oyentes una determinada conducta como aplaudir, guardar silencio, saltar, agacharse, etc.

Y, por último, los gestos “de adaptación” que usamos para manejar emociones en instantes de contradicción o confusión (tocarse la barbilla, rascarse la cara, cruzarse de piernas o de brazos, etc.). Como podemos observar, algunos grupos aportan un significado metalingüístico o descriptivo, son aquellos gestos que tratan de aclarar o reforzar el significado léxico de alguna palabra o secuencia. Algunos están estereotipados culturalmente, como puede ser mostrar el puño cerrado con el pulgar abierto hacia arriba como signo de conformidad o acuerdo, o frotar el pulgar contra el dedo corazón para significar “dinero”. Otros, en cambio, se desarrollan de forma más visual, como señalar hacia arriba cuando decimos “cielo”, o a un lateral para acompañar la palabra “derecha” o “izquierda”. Los gestos emocionales poseen un carácter más “enfático” cuando transmitimos firmeza, convicción o seriedad en nuestro discurso, el dedo índice levantado sería un ejemplo, como enarbolar el puño cerrado o mover verticalmente la mano abierta a modo de cuchillo. Estos gestos son más comunicativos cuando asociamos una emoción a una idea o situación concreta; así, mostrar las manos abiertas suele transmitir sinceridad y honestidad, encogerse de hombros, ignorancia o indiferencia, la palma hacia abajo, tranquilidad, levantar los brazos, evidencia, etc.

El contacto físico supone una intromisión en el espacio íntimo y ha de ser usado con mucha prudencia. Es un recurso muy poderoso, tanto para la expresión positiva de las emociones (el abrazo de una madre, el beso de premio de un maestro o la palmada en el hombro), como para la expresión negativa (agarrar de la muñeca, tirar o arrastrar, por ejemplo). Hemos de tener en cuenta el fuerte componente cultural que posee, el besar en la mejilla será algo positivo o negativo en función de la sociedad en que se produce, pero también dependiendo de la edad y del contexto puede ser un insulto o un halago. Sin embargo, una de las técnicas para captar la atención consiste precisamente en establecer el contacto físico.

Cuando la mirada no es suficiente, ni tampoco el mensaje verbal, tocar a alguien en el hombro o en el brazo captura inmediatamente su interés. En el caso de alumnos con dificultades de concentración o hiperactividad, por ejemplo, es recomendable ponernos a su altura para que la mirada sea horizontal y aproximarnos para centrar su atención en las indicaciones que estamos dando, incluso tocar el antebrazo para lograr que enfoque el interés en el mensaje que tratamos de transmitir. El uso de la empatía y el tono adecuado harán el resto¹⁹. En otros casos, gestos culturalmente aceptados suponen una retroalimentación positiva de conducta que contribuye al ambiente positivo en el aula: dar la mano, palmear en el hombro, subir el brazo del campeón, acariciar la mejilla, etc. Un conocimiento reflexivo de

¹⁹ La aproximación y el contacto físico se recomienda como técnica de motivación y atención para niños con TDAH. Véase a modo de ejemplo *TDAH. Guía práctica para padres*. Alicante: Federación Española de Asociaciones para la ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, [s.a.], p. 21. Recuperado de http://www.lilly.es/global/img/ES/PDF/Gua-TDAH_padres.pdf

nuestra forma de expresarnos redunda en la mejora del ambiente en clase e, inevitablemente, en los resultados²⁰.

2.1.4. Implicaciones pedagógicas

Las implicaciones pedagógicas de un adecuado uso del lenguaje no verbal son inevitables. El aula en sí supone un universo colectivo donde los procesos sociales y psicológicos surgen de la interacción entre el docente y los alumnos y entre los alumnos entre sí. En estas relaciones, la labor del profesor es determinante porque presenta nuevas realidades posibles a la mente del alumno, mundos posibles que le obligan a renegociar su representación mental de la realidad readaptando su significado para que concuerde con lo que creen quienes les rodean (Bruner, 1997). Si no nos apoyáramos en el lenguaje no verbal, la percepción de las actitudes y de los contenidos se vería muy empobrecida y con ello el aprendizaje se resentiría. Para Daniella Keidar:

“Los movimientos del cuerpo hacen que los pensamientos penetren y se estacionen dentro del sistema nervioso. El modo sensorial de operación a través del oído medio, boca, manos, ojos y tacto, proporcional al crecimiento del repertorio de movimientos durante el proceso de aprendizaje, reforzará la comprensión que tiene una persona de su ambiente. La movilidad humana excita el neurotrofismo, una inducción al

²⁰ Para lograr transmitir mensajes implícitos positivos a través de nuestra comunicación no verbal en el aula, es interesante consultar el cuadro gestual que nos ofrece Marta Albadalejo (2008, pp. 9-13).

crecimiento de la neurona, la cual expande el número de antenas neurales del cerebro” (Keidar, 2006, p.23).

Porque, cuando hablamos frente a un grupo, no solo transmitimos un mensaje, transmitimos una actitud frente al mensaje y frente al grupo a través de cómo lo expresamos, y también transmitimos una perspectiva desde la que interpretar la realidad de tal forma que predisponemos a quienes nos escuchan a pensar de un “modo particular” respecto a esa realidad (Bruner, 1997); y, en este sentido, la gesticulación, el tono, la postura, transmiten mensajes por sí mismos y apoyan el discurso hablado (Vigotsky, 1991). Ya hemos visto cómo la cantidad de información que somos capaces de absorber es enorme, pero necesitamos de un criterio de selección que discrimine la información relevante de aquella que no lo es, y este criterio nos viene dado por las emociones que nos unen al maestro, al grupo, al entorno.

No podemos disociar el mensaje de la actitud frente al mensaje en el proceso de enseñanza. El maestro debe expresar “[...] actitudes y debe invitar a la contraactitud y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición” (Bruner, 1997, p. 134). La actitud ante el aprendizaje depende en buena medida de la categorización que el alumno realiza del profesor, de que los alumnos lo admitan como referente en cuanto a normas, valores y creencias, y ello depende principalmente de sus habilidades para comunicar de forma coherente armonizando el mensaje verbal con no verbal generando situaciones de diálogo a través de las cuales se fomente el sentido crítico en un clima de comunicación fluida. Y, en este sentido, la comunicación no verbal es más directa e inmanente que la comunicación verbal aportando los elementos necesarios para producir la empatía

requerida en los procesos de aprendizaje y es además la que prevalece en la conciencia del alumno. Y cuando la conexión entre maestro y discípulo se produce deja una impronta duradera a lo largo de la vida (Jackson, 1999).

Hemos de entender el marco de la clase como la puerta de transmisión de cultura en el sentido más amplio, especialmente en la etapa de Educación Infantil que nos ocupa en la que todo está por aprehender. No se trata solo de transmitir unos conocimientos, sino de saber adaptarse al grupo para emplear las técnicas y los contenidos adecuados a cada momento clave de aprendizaje. “La educación [...] es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer, a las necesidades de la cultura.” (Bruner, J. 1997, p. 62). Para ello hemos de escuchar al grupo y determinar su zona de desarrollo próximo, su capacidad real para resolver con autonomía las cuestiones planteadas midiendo su nivel potencial para poder fomentar su aprendizaje con la ayuda de un adulto o con la de otro compañero (Vigotsky, 2000), proceso que solo parece posible en ese escenario de interacción social con los demás (Martí, 2005).

El cuento, la narrativa, es un instrumento ideal para lograrlo en esta etapa de Educación Infantil porque aúna los aspectos esenciales de la comunicación verbal a través del relato y la comunicación no verbal a través de la transmisión empática de las emociones, lo que establece la relación pedagógica que aviva la curiosidad, cimienta las relaciones en el aula entre los compañeros y asienta el papel del docente frente al grupo. La curiosidad innata y el deseo de superación son los mejores motivadores para lo que hemos de saber alentar en su deseo de alcanzar metas motivadoras (Meirieu, 1992).

Bien utilizado, el cuento es una herramienta de inmersión a través de la cual podemos generar actitudes de aprendizaje en las distintas competencias. Lo conseguiremos pensando en los objetivos que perseguimos, preparando bien la lectura, eligiendo un cuento adecuado a la edad, utilizando un lenguaje sencillo, considerando su vertiente pedagógica y los valores que transmiten y su magia, con una estructura de desarrollo simple que facilite el recuerdo. Ayuda el establecer protocolos claros para el inicio y final de la actividad. El tiempo también ha de ser adecuado, breve, considerando que la capacidad de mantener la atención es inversamente proporcional a la edad de los oyentes. Y, por último, ensayar los recursos tanto lingüísticos como no lingüísticos en el desarrollo de la historia. La fuerza pedagógica del cuento, contado o visto, narrado o representado, va mucho más allá de la historia. A través del relato el niño se sumerge en un universo mágico que fomenta su curiosidad, lo que podemos aprovechar para mantener el flujo continuo programando la explotación de la conmoción provocada en su universo infantil. Podemos seguir inmersos en el cuento distendiendo la atención y la estructura rígida de la clase a través de la acción. Para ello hemos de diseñar las actividades oportunas que ataquen objetivos específicos. Entre ellas, Ortiz, por ejemplo, recomienda:

- “Preguntar. Tanto formular preguntas por parte del profesor como atender las preguntas de los niños fomentando un clima distendido y participativo.
- Escuchar. Mediante el aplazamiento de la recompensa, vamos fomentando la concentración en la palabra y la narración para que incrementen poco a poco su nivel de atención y moderen sus impulsos.

- Comentar. Permitiendo que el niño exprese sus pensamientos y enseñándolo a respetar el turno de palabra, alternando el escuchar a los demás con la participación activa.
- Ilustrar. Los dibujos libres y asociados a la historia les permiten expresar sus emociones y fomentan la creatividad
- Representar. A través de la representación o la simulación de personajes el niño se sumerge en la historia y prolonga la magia transportándola al presente.
- Inventar. Atendiendo a la edad, un buen ejercicio es el cuento de estructura o final abierto en el que el niño puede inventar sucesos o finales introduciendo variantes en la historia” (Ortiz, 2002, pp. 105-107).

No se escapa al autor la importancia primordial de la actitud del cuentacuentos, de su capacidad de transmitir simpatía, emoción, amor, sencillez y humildad va a depender el éxito de la actividad.

Capítulo 3

La narración y el cuento infantil.

- 3.1. ¿Por qué nos gustan los cuentos?
 - 3.2. Clasificación del cuento: revisión desde una perspectiva pragmática
 - 3.3. El cuento como género literario
 - 3.4. El cuento como acto de comunicación: pragmática del cuento
 - 3.5. La gramática del cuento: estructura, actantes y fuerzas actanciales
 - 3.5.1. Hacia una simplificación operativa
 - 3.5.2. Sobre actantes y fuerzas actanciales
-

Los seres humanos de todas las culturas pasan una cantidad significativa de tiempo dedicada a contar o escuchar historias de ficción, representaciones diseñadas para comunicar experiencias ficticias a los demás, y también las experiencias reales, porque, como nos apunta A. Damasio, para que la experiencia fuera transmisible de una a otra generación debía ser recordada con facilidad y para ello se recurre al cuento (Damasio, 2010). Y en un principio, fantasía y realidad, ficción y anécdota, caminaron de la mano en un mundo que a través de la mitología o la fantasía trataba de hallar causas a todo cuanto le rodeaba y no lograban comprender. Los cuentos constituyen una forma natural de reunirse para compartir y transmitir experiencias en cualquier grupo humano.

Sin embargo, la experiencia del relato ha adquirido en nuestra sociedad industrializada unas dimensiones extraordinarias, ha ido en un aumento exponencial gracias a la facilidad que nos ofrecen las

nuevas tecnologías para la visualización de historias a través del cine, la televisión o Internet. Este fenómeno de masas no hubiera sido posible si no nos atraparan las historias, es decir, si no pusieran en marcha en nuestro cerebro mecanismos de gratificación que reaccionaran ante el relato como si se tratara de una experiencia real en la que reproducimos las emociones asociadas a las vivencias personales de los episodios que contemplamos, que oímos, en los que participamos mentalmente de una forma activa.

Aprendemos a partir de un sistema de representación de imágenes y sonidos entre los que destacan, y nos interesan especialmente, los realizados por aquellas personas de las que dependemos, con las que estamos en contacto inmediato. Las imágenes y los sonidos, las acciones de las personas intervinientes interactuando entre sí y con nosotros se producen inevitablemente en secuencias temporales sucesivas entre las que nuestro cerebro ha de detectar las claves de coherencia mediante el intento denodado de anticipación, generando expectativas hacia los acontecimientos inmediatos.

El modo en que asimilamos y ordenamos toda esa experiencia requiere de un procesamiento de información de carácter narrativo almacenado en la memoria en claves similares. Desde que abrimos los ojos y los oídos al mundo por primera vez, recibimos una enorme descarga de información a través de los sentidos absorbiendo secuencias vivenciales a modo de cuadros visuales asociados a estímulos sensoriales en una sucesión temporal lineal.

3.1. ¿Por qué nos gustan tanto los cuentos?

Nuestro cerebro viene programado para aprender discriminando la información que le es útil y, para el ser humano recién nacido, el poder comunicarse de forma eficaz, es una necesidad de primer orden. De ahí que la atención inconsciente se dirija hacia las personas del entorno que, continuamente, van produciendo situaciones y mensajes comunicativos con el niño y entre sí. A través de estas situaciones y mensajes se muestra un sistema de relaciones sociales, un esquema de comportamiento, que debemos aprender y comprender cuanto antes para alcanzar la autonomía desde el conocimiento y reconocimiento en una cultura dada. La capacidad de comprender las emociones que mueven los actos de los demás, el poder interpretar las intenciones de quienes nos rodean constituye una necesidad. En la medida en que lo logramos podemos actuar sobre la realidad, mediatizarla, intervenir en los acontecimientos para producir los resultados apetecidos, evitar el sufrimiento, procurar nuestro bienestar. Para ello es esencial dominar ese código de comunicación, tanto el verbal como el no verbal. Y el cerebro está programado para lograr este objetivo en el mínimo tiempo posible (Boyd, 2009).

Una sucesión de imágenes en las que intervienen una serie de personas que guardan entre sí una relación determinada, en una situación dialógica, abordando un problema, actuando sobre la realidad, obteniendo unos resultados... Y todo ello en una secuencia temporal lineal. ¿Acaso esta descripción de la experiencia vivencial no encierra en sí misma las claves de cualquier narración? Nuestra inteligencia no es sino “emplear nuestros conocimientos sobre las cosas para alcanzar objetivos a pesar de los obstáculos”, nos recuerda

Steven Pinker (1995, p. 188). Esta presentación de la historia no solo corresponde a la manera en que la realidad se presenta ante nuestros ojos, podría ser la síntesis estructural de cualquier historia, de cualquier cuento. De ahí que el cuento capture nuestra atención de forma inmediata e inconsciente (Tooby y Cosmides, 2001). Y la fuerza de una buena historia es tal que podemos afirmar que llega a remodelar físicamente el cerebro del receptor, potencia o delimita habilidades a través de las ideas expresadas gracias a la empatía que nos une al relato a través del narrador (Djirkic, Oatley, Zoeterman y Paterson, 2009).

La cantidad de información que recibimos por segundo es enorme:

“En el segundo que tardas en leer esta frase, tus sentidos te bombardearán con más de once millones de datos. Tu mente es capaz de registrar unos cuarenta; [...] en un día bueno, lograrás procesar unos siete datos a la vez. En un día malo, cinco” (Cron, 2014, p. 17).

Con esta enorme cantidad de información, el cerebro necesita disponer de unos parámetros precisos a partir de criterios muy concretos que le permitan seleccionar qué es y qué no es relevante para la supervivencia, y esto lo hace de forma inconsciente porque de lo contrario el tiempo de reacción ante los acontecimientos impediría la eficacia de la acción (Wilson y Luciano, 2002; Restak, 2006). Esta automatización inconsciente la compartimos con los demás animales, pero el hombre dio un paso más en el proceso evolutivo cuando fuimos, además, capaces de enfocar y canalizar nuestro pensamiento de forma consciente. Ese tercer cerebro humano, el desarrollo de la precorteza frontal, nos permite, cuando hay tiempo, decidir a pesar de nuestras emociones desde la autoconciencia anticipando las posibles consecuencias de nuestros actos (Eagleman, 2014).

Otra cuestión es cómo logramos organizar toda esta información. Para ello necesitamos un punto de referencia que se instaura a partir del yo en la autoconciencia. Cuando observamos la realidad, lo que sucede a nuestro alrededor, lo hacemos desde la propia autoconciencia, desde un relato en el que nosotros mismos somos los protagonistas. Y al escuchar un cuento, el protagonista, o cualquiera de los personajes llegado el caso, se convierte en el *alter ego* de esa autoconciencia cuando nos identificamos con él. Desde ese yo, el mundo que nos rodea, imágenes, sonidos, acciones, secuencias, personas, ha de ser organizado en categorías operativas funcionales. Si una persona entra en la categoría de “amigo” generará unas expectativas concretas en su forma de relacionarse con nosotros, actuará procurando nuestro beneficio y bienestar; si entra en la categoría de “enemigo” nuestras expectativas serán que actuará procurando nuestro perjuicio. Esto permite recordar de forma secuenciada otorgando coherencia a nuestras experiencias y posibilitando, en base a ellas, generar expectativas sobre los resultados posibles de las acciones en el futuro (Damasio, 2010).

Estas categorías, muy simples al principio, irán ganando en complejidad, en matices, a medida que la experiencia nos sitúa ante situaciones paradójicas. Es lo que nos sucede, por ejemplo, con el concepto de “amistad” en el cuento *Pinocho*. Nuestro amigo es quien procura nuestro bien, los nuevos amigos le proponen ir a divertirse en lugar de ir a la escuela y Pinocho transgrede una norma, desobedece a su padre y prefiere el bien inmediato, el halago fácil, el sentirse aceptado y la diversión, al bien a largo plazo que supone el esfuerzo de ir a la escuela. Y la situación se agrava con la mentira, quizás lo que los niños recuerden con más temor en su universo mágico. A

todos, alguna vez nos asaltó la duda de que mentir pudiera hacernos crecer la nariz. Desoye la voz consejera de Pepito Grillo, ese regalo del hada madrina que no es sino la propia autoconciencia indicándole el camino correcto. La acción traerá consecuencias fantásticas e imaginativas, pero lo importante es que a través de la historia transmitimos que el buen amigo es aquel que sabe aconsejarte y te ayuda a ser mejor, que debes escuchar tu voz interior, que no hay amor más grande que el de un padre, que hemos de ser honestos y sinceros. La aventura comporta la ansiedad y el sufrimiento, pero gracias a ello, el protagonista evoluciona y se conoce a sí mismo.

En este sentido, el cuento nos atrae por su enorme utilidad, porque nos permite el ir aprendiendo, adquiriendo experiencia, anticipando situaciones y problemas y midiendo modos de resolución en los posibles conflictos, conociendo las emociones como formas de reacción y cómo se derivan de las situaciones y de las relaciones personales; nos permite conocer las reglas sociales que ordenan la vida del grupo humano en que debemos desenvolvernos, las líneas que no debemos transgredir, nos avisan, nos adiestran, nos entrenan, pero sin el riesgo de la exposición directa a los acontecimientos (Damasio, 2010). Cuando un niño escucha el cuento de *Los tres cerditos* con tres años, está aprendiendo algo tan importante como el que se puede mentir para lograr un objetivo, que no todo el mundo es bueno y ha de aprender a desconfiar de los desconocidos, que los hermanos se deben lealtad para ayudarse a superar las dificultades, o que la planificación del trabajo bien hecho nos ayuda a triunfar: instrucciones todas ellas básicas para desenvolverse en la realidad que nos rodea siempre mediatizada por una cultura dada (Vigotsky, 2000). Con el tiempo, una vez aprendidas estas normas, el mismo relato

puede llegar aburrir, no nos aporta nada; pero un niño de tres años, está empezando a comprender que la representación mental de los demás es diferente a la propia, y que ese conocimiento puede utilizarse para engañar y lograr resultados que nos ayuden a lograr nuestros propósitos. Para un niño de esta edad, presenciar cómo el lobo miente y cómo la mentira es descubierta, constituye un hallazgo crucial y un salto cualitativo importantísimo en su madurez que afectará a su forma de relacionarse con los demás. De este modo, la ficción nos proporciona un catálogo mental de problemas, posibles consecuencias y posibles modos de resolución que, llegado el caso, podemos implementar (Pinker, 1995)

Pero para lograr llegar al oyente, el cuento ha de ser capaz de atrapar la atención y quizás esto sea lo más difícil en medio de miles de estímulos que nos la reclaman permanentemente. De ahí la necesidad de generar situaciones de interés y conflicto que fomenten la curiosidad, algo innato en el cerebro que de forma sistemática se halla procesando información para extraer lo relevante. Como sucede con los demás animales, lo que forma parte de nuestra vida cotidiana no llama nuestra atención porque lo asimilamos e integramos dentro de unas pautas constantes. Lo interesante sucede cuando en una constante dada, visual o sonora, se produce una variable inesperada. Cuando aparece una variable potencialmente desconocida, todos enfocamos instintivamente la atención para descubrir la causa de ese nuevo sonido, de esa alteración en un movimiento dado, porque saber si se trata de una posible presa o de un posible depredador es crucial para la supervivencia.

La base misma de cualquier cuento está en esta variable representada por el conflicto. Partimos de una situación de equilibrio,

el protagonista vive feliz o no en un ambiente concreto cuando sucede algo que viene a turbar ese equilibrio y lo impulsa a actuar. El ser humano, además, trata de encontrar respuestas, elaborar conjeturas para generar expectativas que le permitan anticiparse y contrastar resultados; de esta forma o confirmamos o reorganizamos la información procesada. Dos niños acompañan a su padre a pasear por el bosque, la escena es agradable, placentera, cuando se enfrentan a una terrible situación: son abandonados. Esta situación enfrenta al lector a uno de los mayores miedos que a todos nos aquejan en la infancia, el de la pérdida de la estima, la protección de los padres, el abandono. La mente del lector inevitablemente se enfoca hacia lo que haría en semejante situación. Se inicia la aventura. En ella los protagonistas deberán usar la astucia y superar el miedo. La bruja es más astuta, mayor, más fuerte que los niños, ha conseguido atraparlos y los mantiene prisioneros. Nuestra anticipación es que están inevitablemente perdidos, pero si existe una sola posibilidad de resolver favorablemente el problema, queremos saberlo. Cuando llega hasta nosotros una información intrigante se despierta nuestra curiosidad activando las neuronas dopaminérgicas²¹ que encienden nuestros sentidos advirtiéndonos de que algo interesante está ocurriendo (Montagne, 2007). Y es que la sorpresa, la alteración de un continuo es lo que más capta nuestra atención porque estamos forzados a analizar, estudiar la variable y determinar si en ella existe o no algún peligro, algún interés (Lehrer, 2011). La curiosidad es connatural a cualquier ser vivo porque sin ella no habiéramos sobrevivido, de ahí que la naturaleza la incentive y la favorezca a

²¹ Son neuronas cuyo neurotransmisor básico es la dopamina. Se activan ante situaciones inesperadas de recompensa orientando la atención.

través de los circuitos de recompensa con la segregación de dopamina, lo que la hace placentera.

Y esa sorpresa tiene que ver con una persona, el protagonista. Porque conectamos con la historia a través de las emociones, y esas emociones han de tener un soporte o careceríamos de perspectiva desde la que evaluar los acontecimientos y estos solo pueden producirse en un contexto determinado que les otorgue un sentido de coherencia. Los sentimientos de la madrastra de Blancanieves tienen sentido porque no es la auténtica madre, entonces entran en juego los celos y la vanidad del personaje, lo que sería socialmente inaceptable dentro de las normas familiares estereotipadas. Este es el auténtico sentido de la tendencia a la dramatización infantil. Daniel Goleman (2014) refiere la anécdota de un conocido sobre cómo su hija de cinco años jugaba con un amigo al “¿Vale que yo era...?”, lo curioso de la anécdota es que no se trataba del juego tradicional inventado en la imaginación, se estaban preparando para ver una película. Lo que realmente hacían era seleccionar la perspectiva emocional desde la que iban a visionar la historia a través de la identificación con un personaje.

El cuento nos ofrece un conflicto del que estamos normalmente a salvo. Cuando escuchamos *Blancanieves*, sabemos que nuestra madre no va a sentir así, no va a actuar así, pero la historia nos ofrece una alternativa potencial: las emociones negativas que pueden mover a alguien a actuar para perjudicar a otra persona o las circunstancias que pueden imponerse a pesar del afecto o del amor. Presenta ante la mente infantil emociones secundarias como la vanidad y la envidia, emociones que sí se hallan presentes en nuestra realidad. Y eso, llegado el caso, nos permitirá comprender la forma de actuar de

determinadas personas para anticiparnos a ellas y protegernos. Por eso nos importan esas emociones, porque esos sentimientos van a determinar acciones que ponen en peligro a la protagonista, y sentimos ese peligro como si nos acechara a nosotros mismos.

“Si no fuera por nuestras emociones, la razón ni siquiera existiría”, afirma Jonah Lehrer (2011, p. 13), o no tendría razón de ser. Una lesión cerebral que nos impidiera la capacidad de sentir emociones nos dejaría indiferentes ante cualquier acontecimiento, incapaces de tomar decisiones²² tan simples como el color de un bolígrafo o qué zapatos vamos a calzar.

Lo que logra otorgar coherencia a un relato es comprender por qué actúan los personajes, o lo que es lo mismo, qué sienten ante una situación dada para actuar de esa manera. Son las emociones las que nos impulsan a tomar decisiones, las que determinan nuestras acciones, las que establecen los objetivos que perseguimos en la vida o, como afirma Pinker, “[...] fijan las metas más elevadas en nuestro cerebro.” (Pinker, 2008, p. 114). Y para lograr situarnos frente a los acontecimientos, necesitamos una perspectiva central en el relato, la que nos otorga el protagonista. A partir de ahí, nos interesa lo que ocurre, pero más aún qué le hace sentir al personaje y cómo reacciona ante los acontecimientos. Y estamos programados desde las emociones para evitar el riesgo y el sufrimiento y procurar situaciones seguras y placenteras. Reaccionamos emocionalmente ante cualquier situación, y lo hacemos de forma inconsciente de tal manera que lo que es agradable se afianza, lo que genera miedo o inseguridad se

²² Es el conocido caso de Elliot, paciente de Antonio Damasio, alto ejecutivo que sufrió una pequeña lesión en la precorteza frontal al ser intervenido de un tumor benigno. Ver *El error de Descartes*. Crítica, 2006.

rechaza. Esta brújula nos ayuda para actuar rápidamente ante cualquier situación como si se tratara de un código binario (Gazzaniga, 2008). La emoción está invariablemente asociada a la experiencia, cualquiera que esta sea, en un sentido positivo o negativo (Damasio, 2010).

Nuestro cerebro evolucionó para penetrar en la mente de los demás. A través de las neuronas espejo, somos capaces de reproducir lo que el otro piensa y siente. Se trata de una habilidad imprescindible para la supervivencia en un marco social porque nos permite proyectar las intenciones de los demás y, de esta forma, anticiparnos a sus acciones. Dicho de otra forma, “[...] no solo entendemos que otro ha cogido la chocolatina, sino que entendemos que se la comerá, la guardará en el bolso o, con un poco de suerte, nos la dará” (Gazzaniga, 2008, p. 179). Estas neuronas se activan cuando observamos cómo gesticula otra persona e imitamos sus gestos, eso nos permite comprenderlo (Iacoboni, 2008). Porque sentimos lo que el otro siente como si nos estuviera ocurriendo a nosotros mismos como una experiencia propia que podemos analizar y, a partir de ella, explicar sus deseos y sus motivaciones (Boyd, 2009).

Y esto mismo nos sucede cuando leemos una buena historia, bien contada. En un experimento reciente cuyas conclusiones se publicaron en 2009 (Zacks, Speer y Reynolds, 2009), se analizaron las imágenes obtenidas por resonancia magnética durante el acto de lectura de un relato, y se observó cómo las áreas del cerebro que se iluminaban eran exactamente las mismas que se activaban cuando la experiencia era vivida en la realidad. Podemos, por tanto, afirmar que al leer, sumergidos en la historia, estamos creando una simulación en

nuestro cerebro a tiempo real de los acontecimientos leídos. Según sus autores:

“[...] los lectores simulan mentalmente cada nueva situación planteada en una narración. Las descripciones de las acciones y las sensaciones se captan desde el texto y se asimilan con los conocimientos personales de las experiencias pasadas. Estos datos luego se someten a simulaciones mentales empleando áreas del cerebro que reflejan fielmente aquellas que se emplean cuando las personas realizan, imaginan u observan actividades reales.” (Zacks, Speer y Reynolds, 2009, p. 315).

Pero para que esto opere correctamente, hemos de saber cuál es la información de que dispone la mente del protagonista y hemos de conocer cuáles son sus emociones respecto a los demás intervinientes, sus expectativas respecto a sí mismo, respecto a los demás y a la propia situación, lo que siente frente a los acontecimientos. Una información insuficiente o falsa generaría expectativas erróneas, lo cual puede ser utilizado intencionadamente para generar tensión en el desarrollo de la trama o puede ser un error grave (Cron, 2014). Blancanieves acompaña alegre al cazador al bosque porque desconoce las instrucciones que le han sido dadas, no sabe que su madrastra le ha ordenado matarla. Nosotros sí lo sabemos, nos gustaría avisarla, pero no podemos, sufrimos con el personaje anticipando la situación ante la que se va a enfrentar y queremos saber cuál será su resolución. De ahí la enorme importancia de una buena presentación en el relato que establezca con nitidez los rasgos esenciales del carácter, las necesidades y las intenciones del protagonista y, sobre todo, su esquema relacional con los demás intervinientes y con la acción en sí misma.

Lo que quiere, el objetivo íntimo del protagonista enfrentado a las circunstancias y los deseos e intenciones de los demás personajes, es lo que va a determinar la dinámica del relato, porque establece la causa de sus acciones y reacciones, la coherencia interna imprescindible. Para lograrlo, el papel del narrador, la información ofrecida, es importantísima porque da al oyente el punto desde el que ha de interpretar los acontecimientos y, en este sentido, la perspectiva narrativa en tercera persona en clave omnisciente resulta recurrente, desde esa perspectiva podemos penetrar en todos y cada uno de los personajes alternando las visiones y facilitando esa lectura mental que justifica la acción.

Si el relato incluye matices gestuales en la descripción de las reacciones, instruimos además al lector u oyente en la adecuada interpretación del lenguaje no verbal asociado a las emociones. Decir que “rio con ganas”, “miró de reojo”, “entrecerró los ojos”, “apretó los puños”, “enderezó la cabeza”, “se sonrojó”, “comenzó a sudar”, “su corazón latía apresuradamente”, es proporcionar expresiones verbales a través de las cuales se transmiten reacciones fisiológicas más o menos estereotipadas asociadas a estados de ánimo concretos; con ellos vinculamos gestos y comportamientos con manifestaciones concretas como la alegría, la desconfianza, la ira, el orgullo, la vergüenza o el miedo. Puede que el cuento no incluya este tipo de apreciaciones gestuales, pero cuando lo contamos, el cuentacuentos imprime esta gama de emociones en el relato mostrando las reacciones que el oyente capta y asimila a las situaciones concretas que se están viviendo en la historia. Y son imprescindibles para identificarnos con el personaje que las está sintiendo en ese momento.

En realidad, nuestra capacidad de lectura e interpretación del lenguaje corporal es anterior al desarrollo de la comunicación lingüística. Se dice coloquialmente que “la cara es el espejo del alma” y es cierto que emociones y gestos faciales, también corporales, van asociados inconscientemente y constituyen una de las claves básicas de interpretación de las intenciones de quienes nos rodean (Pinker, 2008).

El interés del cuento para el niño siempre estará en relación directa con el conflicto planteado y las emociones reflejadas en el relato. Por eso, cuando el contenido, en cuanto al problema suscitado o las emociones conjugadas en el mismo, queda fuera de la experiencia o las expectativas del oyente, la atención se desconecta. Un niño de tres años es receptivo al miedo y al peligro, pero no lo es a la ironía, por ejemplo. Para que el cuento logre conectar con el oyente ha de tener en cuenta la edad y la madurez del receptor, porque cuando los temas, personajes y emociones quedan excesivamente alejados de su experiencia, de lo que él conoce, siente o está descubriendo, es muy posible que no llegue a conectar porque le resulte imposible hacerse con el modelo mental adecuado. Esta inadecuación es lo que algunos nombran como “maldición del conocimiento”, el creer que los demás saben lo que nosotros sabemos (Gazzaniga, 2008; Heath, y Heath, 2011); es decir, cuando ya sabemos o dominamos algo, damos por supuesto que los demás también lo saben, lo que dificulta nuestra capacidad de adaptación. La vergüenza, por ejemplo, es una emoción secundaria derivada de cómo nos relacionamos con los demás, con la opinión que los demás ofrecen sobre nosotros y cómo nos hacen sentir las críticas. Pero esto requiere la implementación de las

emociones secundarias lo que no se producirá hasta los tres o cuatro años.

Y es que el contexto es el que otorga el auténtico significado a los acontecimientos y a los personajes. Desde el punto de vista de la lingüística estructural, afirmamos que el significado de un término solo puede ser apreciado en el contexto en el que aparece y, para comprenderlo, hemos de conjugar las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas. Llevado este principio a la gramática del cuento, las acciones solo pueden ser interpretadas si tenemos en cuenta esta doble perspectiva: por un lado, evaluamos la acción en relación a otras posibles acciones que podríamos acometer ante la misma situación, la asertividad, la evaluación paradigmática: llegamos a una casa extraña y vemos sobre la mesa unas magdalenas, tenemos dos opciones, comerlas o no. Sabemos que no debemos hacerlo sin contar con el permiso del dueño, hacerlo supondría una transgresión a una norma social establecida, por ejemplo. Por otro lado, evaluamos las acciones en función de la reacción necesaria ante una serie de acontecimientos que se nos imponen linealmente, la necesidad en función de nuestras posibilidades reales, la evaluación sintagmática: en el ejemplo anterior, el saber que el protagonista lleva dos días sin comer y que no sabe cuándo tendrá otra oportunidad de alimentarse justificaría sobradamente la transgresión de la norma establecida; la supervivencia está por encima de las normas convencionales (Aranda, 2010). De ahí que nuestro cerebro evalúe permanentemente los acontecimientos dentro de un contexto específico (Restak, 2006).

En realidad, el pensamiento narrativo es la forma natural en la que nos aproximamos a la realidad y a los acontecimientos que nos rodean (Bruner, 2010). Un buen cuento siempre comienza mediante una

contextualización clara donde se introduce el tiempo, el espacio y los personajes intervinientes. Es la presentación. La descripción de los personajes establece la relación entre los mismos y sus rasgos de carácter más relevantes para la historia: el que un personaje sea valiente o cobarde, por ejemplo, será determinante en el desarrollo de la acción a través de la toma de decisiones de ese personaje concreto; el que Hansel y Gretel sean hermanos determina un modo de relación atendiendo a normas sociales establecidas que implica la protección mútua; la avaricia del alcalde es determinante en el desenlace de *El Flautista de Hamelin*. De ahí que no solo nos interese el conflicto en sí, el acontecimiento que viene a turbar la situación de equilibrio inicial, sino las emociones y las reacciones del protagonista y los demás actantes ante los sucesos.

En todo conflicto hay, pues, dos focos de interés que se relacionan con el estado emocional del personaje y con el modo material de resolución del problema planteado. En realidad, si desconocemos las emociones del protagonista, no podremos comprender su modo de reacción ni anticipar las posibles respuestas dadas ante una situación, el relato carecería de interés. Como tampoco lo podríamos hacer si desconociéramos los antecedentes en la situación de la historia. La ausencia de datos nos impide establecer el nexo empático para barajar posibles modos de resolución anticipándonos a los acontecimientos.

A diferencia de lo que sucede en el aprendizaje real por la experiencia, el cuento nos ofrece una experimentación abreviada en la que, en muy poco tiempo, el narrador ha seleccionado exclusivamente los datos relevantes, aquellos que sí tienen importancia. Y lo ha hecho, además, con una duración corta, adecuada a la capacidad de atención y retención de información de nuestra mente. Así, una

historia bien organizada, llega inmediatamente a nuestro inconsciente colectivo integrándose en la experiencia como si hubiera sido vivida (Lindstrom, 2010). El cuento facilita de este modo el aprendizaje a través de la selección de aquella información que es importante para poder comprender y asimilar los acontecimientos narrados, tal y como actúa nuestra memoria. Cuando recordamos, nuestra mente selecciona las imágenes que guardan relación con la posible explicación de los acontecimientos que tratamos de comprender, pero desecha toda aquella información que no resulta relevante.

Una de las características del “héroe” clásico, por ejemplo, en el estudio realizado por Vladimir Propp (1981) es la escasa o nula información ofrecida sobre la infancia del personaje, el hecho es que no hay en esta infancia acontecimientos que puedan resultarnos útiles para comprender el devenir de la historia. Cuando aparecen es porque interesan para generar expectativas que más adelante encontrarán una explicación, como sucede con la amenaza a su vida en el momento de su nacimiento, por ejemplo, o anécdotas que pueden resultar claves: Aquiles no era inmortal, pero su madre, la diosa Tetis, para protegerlo lo sumergió en la laguna Estigia. Al hacerlo lo sostuvo por un talón, lo único que quedó fuera del agua. Esto sucedió al principio del relato, pero será este el detalle clave para el desenlace. Lo importante es que el formato breve del cuento obliga a condensar la información hasta generar una estructura simplificada pero coherente con el mundo posible instaurado en la historia.

Y, en este sentido, el conflicto resulta esencial en el cuento tradicional. El protagonista se enfrenta a una situación difícil por lo novedosa, una situación para la que no existen soluciones preestablecidas ante la que tendrá que desenvolverse para poder

triunfar, sobrevivir, devolver el orden preestablecido y la armonía inicial. Pero para ello deberá sobreponerse a sus miedos, a sus emociones, hasta arbitrar una conducta que le pueda conducir al desenlace. Su viaje se transforma así en nuestro propio viaje, su aprendizaje en nuestro aprendizaje, porque nuestra mente se identifica con él asumiendo su perspectiva. Y ello requiere que la historia ofrezca al oyente las claves del proceso que le permitan comprender paso a paso las pautas emocionales del protagonista.

3.2. Clasificación del cuento: revisión desde una perspectiva pragmática

Resulta una tarea sumamente complicada tratar de establecer una clasificación del cuento dado que previamente hemos de establecer el criterio o criterios aplicables y estos han de ser definidos en función de la utilidad deseada. De ahí que a lo largo de la historia el resultado de las diferentes clasificaciones haya sido desigual según la época, los investigadores y los criterios utilizados en un intento riguroso de categorizar un corpus determinado.

El primer ensayo importante de clasificación fue el realizado por Antti Aarne en 1910 sobre cuentos finlandeses, daneses y la colección de los hermanos Grimm. En su intento de exhaustividad, llegó a establecer hasta 540 tipos diferentes de cuentos. Stith Thompson revisó esta clasificación y la fue ampliando hasta completar la versión definitiva publicada en 1961 (Aarne-Thompson, 1995). Siguiendo esta clasificación, separaron los cuentos en cinco categorías: de animales, folclóricos ordinarios, chistes y anécdotas, de

fórmula y no clasificados. A su vez, cada una de estas categorías recogía diferentes subapartados como puede observarse en la tabla 4.

Lo importante, en este caso, es el esfuerzo realizado para alcanzar una clasificación sobre un material, el cuento, tan variado y cambiante. Este esfuerzo dio lugar a un catálogo que facilita la localización y tratamiento en función de los temas y seguirá siendo un referente en las investigaciones posteriores. Sin embargo, ya Vladimir Propp (1981²³) criticó el hecho de que partía de una premisa única al considerar el tema como algo que pudiera ser tratado de forma independiente a otros elementos como los personajes o la estructura narrativa. Ya Espinosa (1934²⁴), al realizar su estudio comparativo sobre el cuento español, observó que la clasificación debía obedecer más que al tema en sí a la presencia de un grupo de motivos combinados en una trama o argumento definido, sin dejar de reconocer la enorme dificultad por las variantes combinatorias que podía presentar una misma historia. El problema es que la multiplicación de variables nos ofrece catálogos poco prácticos para determinados fines como ahora veremos. Además, como afirma Carlos González, el criterio utilizado en las diferentes clasificaciones no es uniforme: “...se aplican criterios funcionales en unos casos y, en otros, meramente anecdóticos o circunstanciales, lo que hace confusa la clasificación” (González, 1996, p. 23). Así, unas veces es el personaje el que define la tipología del cuento –animales, por ejemplo-, otras es la temática –magia- y, en otros, aspectos de carácter formal –de fórmula-.

²³ Página 22

²⁴ Página 178.

De ahí la enorme importancia de la aportación del criterio funcional en los estudios de Vladimir Propp. Su obra supuso una enorme simplificación práctica que abrió el camino a sucesivas síntesis cada vez más operativas. Su obra no fue conocida hasta que se tradujo al inglés en 1958. Se centró en el cuento maravilloso comparando cien relatos de la colección de Afanásiev. Centra su atención en las acciones y los personajes recurrentes atendiendo a la función que en cada caso desempeñan en la construcción del relato.

Igual que sucede en el análisis sintáctico oracional, las palabras, los sintagmas, pueden variar, pero las funciones son constantes y están sujetas a unas reglas impuestas por la coherencia. Los personajes como tales son numerosísimos, pero si se clasifican atendiendo a la función que desempeñan en el desarrollo de la trama son pocos y constantes (Propp, 1981²⁵).

Lo mismo sucede con la acciones, muchas de ellas se agrupan, por ejemplo “combate/victoria”, “transgresión/prohibición”, “engaño/reacción del héroe”, etc.²⁶. No todas las acciones ni todos los actantes aparecen en todos los cuentos. Se trata ahora de elaborar una clasificación tratando de aunar la temática del cuento con la presencia o ausencia de actantes concretos.

Desde esta perspectiva, por ejemplo, la clasificación del cuento como “maravilloso” se basaría en la aparición en el esquema del relato de siete actantes: Héroe, Falso héroe, Agresor, Donante, Auxiliar mágico, Mandatario y Princesa.

²⁵ Ver página 32.

²⁶ *Ibíd.*, página 116.

Tabla 4: Clasificación de cuentos según Aarne-Thompson (1995, p. 145)

I. Cuentos de animales	<ul style="list-style-type: none"> • Animales salvajes (tipos 1 al 99) • Animales salvajes y animales domésticos (100-149) • El hombre y los animales salvajes (150-199) • Animales domésticos (200-219) • Pájaros (220-249) • Peces (250-274) • Otros animales y objetos (275-299)
II. Cuentos folclóricos ordinarios	<p>a) Cuentos de magia (300-749):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adversarios sobrenaturales (300-399) ○ Esposo(a) u otro pariente sobrenatural encantado (400-459) ○ Tareas sobrenaturales (460-499) ○ Ayudantes sobrenaturales (500-559) ○ Objetos mágicos (560-649) ○ Poder o conocimiento sobrenatural (650-699) ○ Otros cuentos de lo sobrenatural (700-749) <p>b) Cuentos religiosos (750-849)</p> <p>c) Novelas o Cuentos románticos (850-899)</p> <p>d) Cuentos del ogro estúpido (1000-1199)</p>
III. Chistes y anécdotas	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos acerca de tontos (1200-1349) • Cuentos acerca de matrimonios (1350-1439) • Cuentos acerca de una mujer (muchacha) (1440-1524) • Cuentos acerca de un hombre (muchacho) (1525-1874) • El hombre listo (1525-1639) • Accidentes afortunados (1640-1674) • El hombre estúpido (1675-1724) • Chistes acerca de clérigos y órdenes religiosas (1725-1849) • Anécdotas acerca de otros grupos de personas (1850-1874) • Cuentos de mentiras (1875-1999)
IV. Cuentos de fórmula	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos acumulativos (2000-2199) • Cuentos con trampa (2200-2249) • Otros cuentos de fórmula (2300-2399)
V. Cuentos no clasificados	(2400-2499)

Se entiende el actante como el personaje considerado según la función que desempeña en relación a la acción y los demás personajes.

Es muy interesante la aplicación y reflexión de esta clasificación realizada por Pilar Rubio Montaner sobre cuentos castellanos que la lleva a reformular y ampliar esta lista de funciones utilizada por Propp. Respecto a las acciones que estructuran el cuento, entiende la “carencia” como una variante de la “fechoría”, dado que ambas requieren la reparación del héroe; prefiere hablar de “transmisión del objeto mágico”, mejor que de “recepción”, y “prueba” a la “primera función del donante”, etc. (Rubio, 1982, pp. 42-52). Más interesante nos parece la ampliación de los actantes que, para ella, quedan así:

1. “Miembros de la familia
2. Agresor
3. Donante
4. Auxiliar
5. Personaje u objeto buscado
6. Mandatario
7. Héroe buscador
8. Víctima
9. Falso héroe
10. Otros personajes” (Rubio, 1982, pp. 84-85).

Hemos destacado aquellas funciones que ha mantenido, pero son interesantes las modificaciones y la ampliación de actantes. El mandatario pasa a ser todo aquel personaje que provoca el que el héroe inicie el viaje, ya sea por ruego, por orden o simplemente por deseo. El héroe de Propp se ha desdoblado en “héroe buscador” y

“héroe víctima” atendiendo a que busque la aventura o huya de una situación determinada. Esta distinción puede resultar muy interesante dado que las emociones pueden variar en uno y otro caso. También ha sido sustituido el término “princesa” donde se confundía actante y personaje por el de “personaje u objeto buscado” mucho más amplio y preciso. En efecto, el objeto de la búsqueda puede ser una persona, pero también un objeto mágico o un poder determinado. Por otra parte, considero importante la introducción de “miembros de la familia” (Rubio, 1982, pp. 85-7) dado que supone en el universo infantil lo inmediato y constituye el punto de partida emocional que fuerza la actuación del héroe en multitud de relatos.

Con matices, Pilar Rubio llega a la conclusión de que el esquema narrativo de las acciones descrito por Propp se da en más de la mitad de los cuentos analizados con algunas funciones más frecuentes:

1. Situación inicial
2. Fechoría
3. Reparación
4. Partida
5. Desplazamiento
6. Mediación
7. Llegada
8. Matrimonio
9. Principio de acción contraria
10. Vuelta.

Por su parte, Antonio R. Rodríguez, que también estudia y clasifica los cuentos españoles, llega a conclusiones parecidas. Interesa sin embargo una simplificación en cuanto al concepto de

“cuento maravilloso” que se caracterizaría simplemente por la existencia de lo mágico, el objeto que sirve para reparar el problema inicial y ayudará a superar las pruebas que el héroe habrá de acometer. (Rodríguez Almodóvar, 1989²⁷).

Distintos son los denominados cuentos de humor o burla, también de “chiste” (García Ruiz, 1976²⁸; Martos, 1988²⁹), basados en el engaño que un personaje urde y en el que ponen en funcionamiento el juego de las apariencias para llegar al desengaño. En este caso, frente al héroe triunfante, tendríamos el antihéroe que fracasa por su propia simplicidad e inadaptación. La cualidad más destacada en estos casos es la astucia que acaba por imponerse.

Lo interesante es la aplicación que realiza Antonio Moreno Verdulla sobre los cuentos no maravillosos de las funciones de Propp. En sus conclusiones, observa cómo muchas de las funciones presentes en la gramática del cuento propuesta por el estudioso ruso se repetían. No obstante, revisa la clasificación y considera tres grandes grupos de cuentos:

- De universo maravilloso
- De universo reconocido
- Seriados y de fórmula

Y entre los cuentos no maravillosos distingue:

²⁷ Véase pág. 148.

²⁸ Véase p. 101.

²⁹ Véase pp. 24-5.

- De engaño
- De enfrentamiento
- De órdenes y prohibiciones

En los primeros, la finalidad buscada, más que lograr un propósito, es evitar el castigo derivado de la acción transgresora; en el segundo, el enfrentamiento puede ser verbal o físico, y es el agresor quien pierde; en el tercero, la torpeza del protagonista lo lleva al incumplimiento o transgresión de una norma social con el consiguiente desastre ejemplarizante (García Ruiz, 1976³⁰).

Una clasificación comúnmente aceptada es la que aúna en un esquema las realizadas por Ana Pelegrín (Pelegrín, 1986) y Antonio R. Almodóvar (Almodóvar, 2009), según la cual tendríamos:

1. Rimados y de fórmula
 - Breves
 - De nunca acabar
 - Acumulativos
2. De animales
3. Cuentos maravillosos o de hadas
4. Fábulas
5. Relatos de historia natural
6. Cuentos de costumbres

Los primeros son cuentos muy breves, como los de “nunca acabar” y los “acumulativos” en los que importa más la forma que el

³⁰ Véanse pp. 105-7.

contenido en sí. Utilizan repeticiones, onomatopeyas, encadenamiento y, a veces, rima. El interés del cuento suele estar en la paradoja que produce perplejidad en el niño, como sucede con las adivinanzas (“Por un camino muy oscuro *vacaminando* un bicho, el nombre de ese bicho ya te lo he dicho”). Los cuentos de nunca acabar tratan de propiciar una respuesta en el interlocutor inoperante en la narración (“¿Quieres que te cuente el cuento de la haba que nunca se acaba?”). Los cuentos acumulativos creados a partir de la adición de elementos a lo dicho anteriormente pertenecen también a este grupo.

Los cuentos de animales tienen como característica la animación y personificación de los mismos, suponen alegorías de situaciones reales a partir de las que se genera un conflicto que fuerza la acción. En los cuentos maravillosos, también llamados de “hadas”, intervienen elementos sobrenaturales o mágicos que estimulan la imaginación y la creatividad del niño. Los estudios realizados sobre ellos destacan el hecho de que tocan temas de interés universal en el desarrollo emocional y social del ser humano, lo que motiva un interés permanente por este tipo de historias.

En las fábulas, los animales actúan como seres humanos, pero a diferencia de los cuentos de animales, están diseñadas expresamente con intención pedagógica, ejemplificadora, con carácter moralizante. Las leyendas son historias inspiradas en sucesos a los que se les atribuye una realidad histórica a pesar de la incorporación de elementos mágicos que se justifican por la atemporalidad. Nacen vinculadas a espacios y lugares concretos. En cuanto a los relatos de historia natural son aquellos que tratan de explicar fenómenos naturales desde planteamientos científicos. Por último, los llamados

cuentos de costumbres reflejan los usos sociales en un tono, frecuentemente, burlesco.

Aunque la simplificación es útil, tampoco sigue un criterio homogéneo de clasificación, a veces marcada por la presencia o no de elementos mágicos (cuentos maravillosos / cuentos de animales), otros por el tipo de protagonista (cuentos de animales / costumbristas), otros por la intencionalidad (cuentos de animales / fábulas), otros por la mera tradición o presunción de antecedente histórico (leyendas).

Actualmente nos movemos más en la línea “pragmática” que centra su atención en descubrir las conexiones entre el cuento en sí y la sociedad que lo produce y transmite. Atendiendo a este criterio, una posible clasificación es la que distingue relatos verosímiles o veraces, en el que entrarían las leyendas de aquellos otros que se tienen como inventados o falsos (Ramos, 1988³¹).

Toda clasificación es útil para el estudio y seguimiento de actantes, trama y modos de resolución a lo largo de la historia, así como la constatación de la recurrencia tanto en el esquema de desarrollo como en las funciones presentes en el relato. Pero desde la perspectiva pragmática, hemos de considerar en el acto de comunicación la importancia del receptor y la transmisión de unos valores implícitos y explícitos tanto de carácter social como de carácter individual. Los personajes desempeñan una función en el relato dependiendo del esquema de relación que mantienen con los acontecimientos a través de los demás actantes. Estos actantes se

³¹ Véanse pp. 14-5.

mueven impulsados por unos intereses, inquietudes, obligaciones, emociones que vamos a transmitir al receptor, es lo que hemos denominado “fuerzas actanciales”.

Siguiendo el criterio de Ramos, tendríamos que distinguir entre cuentos mágicos y cuentos realistas o verosímiles, caracterizados por la presencia o ausencia del componente mágico en el relato. La mayoría de los cuentos tradicionales o de hadas pertenecen al primer grupo, en tanto que la mayoría de los cuentos no maravillosos clasificados por Moreno Verdulla, pertenecerían al segundo. La presencia o ausencia del componente mágico no resta al cuento validez como herramienta pedagógica sino todo lo contrario, atrae la atención del niño en un momento en que su mente se encuentra en estado animista trasladando sus emociones a cuanto le rodea.

Atendiendo a la gramática del cuento, importa ahora, en estas edades tempranas, distinguir entre cuentos de trama simple –compuestos por una sola serie- o de trama compleja –más de una serie-. Interesa esta distinción dado que la capacidad de retención y reproducción del niño es proporcional a su edad. Cuanto más pequeños sean los receptores, las tramas argumentales deberán ser más simples y estructuradas. Atendiendo al conflicto, conviene distinguir entre aquellos cuentos que plantean el problema de superación personal, en que el héroe ha de vencerse a sí mismo adquiriendo valores de los que carecía; de aquellos otros en los que el problema resulta de un conflicto de intereses que ha de resolverse por el enfrentamiento o la negociación. En este sentido es interesante la distinción que realiza Rubio Montaner (Rubio, 1982) entre “héroe buscador” y “héroe víctima” dado que el cambio de perspectiva

apunta a diferentes universos en cuanto a la fuerza actancial que mueve al personaje.

Todo cuento recrea un universo sistémico entre los actantes que intervienen en la acción. El conflicto viene dado por el encuentro de intereses o por la necesidad de resolución de una carencia dada que altera el equilibrio inicial del relato. Interesa clasificar no solo los actantes intervinientes sino las fuerzas actanciales que determinan su intencionalidad y sus actos. Estas fuerzas actanciales se trasladan en el cuento como valores positivos, los que busca y conquista el héroe a través de la aventura (valor, constancia, fidelidad, amor, astucia, etc.) o los negativos con que se caracteriza al antagonista (envidia, crueldad, odio, avaricia, celos, etc.). A través de la contraposición de valores establecidos, emociones puntuales, sentimientos, trasladamos un arquetipo social, una forma de organización de los valores que nos ayudan a la integración (Vigotsky, 1978; Bruner, 1995, 2010). Desde la perspectiva pedagógica interesa especialmente atender al estadio de desarrollo emocional del niño que le permitirá con mayor o menor facilidad la aprehensión de la historia en función de que las emociones planteadas sean primarias más enfocadas a la autorregulación, y las secundarias, más relacionadas con la socialización y la adquisición de la representación mental, por ejemplo.

El niño, a través del cuento, va a estimular el pensamiento intrapersonal y el interpersonal. El primero se ensaya en el cuento a través de la voz del narrador que enfoca la narración desde la subjetividad del personaje; la segunda se ensaya a través de los diálogos. A su vez, la voz del narrador puede hacer presente el pensamiento del protagonista que, dependiendo de que plantee o no

alternativas previas a la acción, estimulará la asertividad a través del razonamiento consciente. La presencia del diálogo potenciará la dramatización, tan importante en estas edades, y facilitará claves de relación social de carácter formal y lingüístico.

Pero considerado el cuento como acto de comunicación, hemos de atender también al modo de transmisión. El cuento contado desarrolla un acto de comunicación bilateral en el que el receptor puede intervenir, anticipar, interpelar, etc. El emisor establece un vínculo afectivo con el niño y transmite, más allá de la historia, una forma de sentirla, una perspectiva emocional concreta. El cuento visto en una película, en televisión o en representación escénica desarrolla actos de comunicación unilaterales en los que el niño no puede interactuar con la historia ni con el narrador. También existe la perspectiva emocional a través de los personajes, pero es constante y no admite interacción. Otros soportes técnicos como el ordenador o el teléfono móvil, la tableta o la televisión, pueden ser interactivos, pero requieren de un adiestramiento técnico para su uso. La atención variará dependiendo de factores como el vínculo afectivo con el narrador, el contexto adecuado o no, número de intervinientes, soporte utilizado, etc. Y esto determinará su eficacia como recurso pedagógico.

3.3. El cuento como género literario

Resulta difícil definir el cuento como género literario, por la enorme cantidad, variedad y extensión geográfica, como ya señalara V. Propp (1981), también por su antigüedad y su pervivencia a lo largo del tiempo. El cuento como tal, con conciencia de género, no existe hasta la aparición de la escritura y la conciencia de autor. Pero

incluso ahí queda constancia de su origen en el diálogo a través del narrador que nos cuenta la historia.

Los primeros testimonios escritos en la tradición occidental se deben a Esopo (siglo VI a.C.). Pero estas fábulas, invenciones, eran orales y formaban parte de un patrimonio cultural colectivo. En la India encontramos el *Panchatantra*, una recopilación de cuentos en sánscrito donde un anciano religioso educa a tres príncipes. Esta primera colección podría remontarse al siglo tercero antes de Jesucristo y nos llegó a occidente a través del *Calila e Dimna*. Las rutas del comercio debieron actuar de canales de transmisión, pero al asentarse el cuento en cada sociedad, se transforma con cada narración para adaptarse al público y las circunstancias, para ello se nacionaliza con personajes y rasgos propios. Así, el famoso juicio de Salomón en el Antiguo Testamento lo encontramos en el *Panchatantra* hindú donde el sabio se llama Baidaba, y la misma anécdota es atribuida a otros personajes a lo largo de la Edad Media. A España, la tradición oriental nos llegó con la ocupación musulmana en el siglo VIII. Estos nuevos relatos nos enriquecieron con fantásticas historias nacidas entre los beduinos del desierto, algunas de ellas recogidas en uno de los grandes hitos cuentísticos, *Las mil y una noches*. La escritura en el siglo XIII le dio carta de naturaleza en el castellano de la época gracias a la traducción de la corte alfonsí del *Calila e Dimna*, obra que a su vez fue traducida al árabe por un persa converso, Mukaffa, que acabó su vida en Córdoba, despedazado por orden de Almanzor. De ahí, en el siglo XIV, algunas obras lo insertaron de lleno en nuestra tradición literaria en castellano: *El Conde Lucanor*, del infante don Juan Manuel, en prosa; y el magnífico *Libro del Buen Amor* del Arcipreste de Hita, en verso. Y es

curioso cómo ambos autores, tanto don Juan Manuel como primer prosista y estilista del castellano, y cómo el díscolo Arcipreste, tan dado a la composición abierta y divulgativa propia de la conciencia de autoría colectiva, coincidieran en algo tan elemental como el carácter didáctico y pedagógico del cuento y de la obra. Pero la didáctica puede ser usada en función de la intencionalidad del receptor de la obra y, en el caso de Juan Ruiz, se encuentra tan convencido de esta evidencia que no duda en afirmar que:

“[...] porque es humanal cosa el pecar, si algunos (lo que non los consejo) quisieren usar del loco amor aquí fallarán algunas maneras para ello, e así este mi libro a todo omne e muger, al cuerdo e al non cuerdo, al que entendiere el bien et escojiere salvación, e obrare bien amando a Dios: otrosí al que quisiere el amor loco en la carrera que andubiere puede cada uno bien deçir: *Intellectum tibi dabo*” (Ruiz, J., [s.a.], p. 7)

El límite entre el cuento y otras formas narrativas no es fácil, definirlo como género, tampoco. Cualquier definición supone un encasillamiento, necesario para el deslinde de los distintos géneros literarios, pero que limita su ámbito de aplicación. Sin embargo, nunca llegamos a un enunciado capaz de abarcar todas las posibilidades del cuento, porque esta debería ser capaz de contener desde la tradición oral milenaria, hasta la creación consciente de autor sin otra función que la meramente estética o literaria tal y como empezó a aparecer en el Romanticismo. Poco o nada tiene que ver Pinocho³² o Hansel y Gretel³³ con los cuentos de Edgar Allan Poe,

³² Esta obra de Carlo Collodi (Carlo Lorenzini) tan cuestionada por la crueldad de algunas de las situaciones narradas, fue publicada originariamente en un diario infantil, *Giornali per i bambini*, entre 1881 y 1883. Existen numerosas ediciones y adaptaciones.

Julio Cortázar o de Jorge Luis Borges, autores de obras cumbre del cuento moderno.

No obstante, conviene revisar sus elementos básicos, aquellos que son comunes y justifican en sí mismos la dificultad de la propia definición. Podemos empezar afirmando que:

“El cuento es una narración breve, de trama sencilla y lineal, caracterizado por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio [...]. El cuento es ajeno a la intención novelesca de representar el flujo del destino humano y el crecimiento y la maduración de un personaje, pues su concentración estructural no implica el análisis minucioso de las vivencias del individuo y de sus relaciones con el prójimo. Un breve episodio, un caso humano interesante, un recuerdo, etc., constituyen el contenido del cuento. Arte de sugestión, el cuento se aproxima muchas veces a la poesía [...]” (Aguiar, 1979, p. 242).

Así definía el cuento Víctor Manuel Aguiar e Silva en su magnífico manual sobre teoría de la literatura, y en esta definición tenemos ya los elementos básicos que integran el cuento: brevedad, sencillez, linealidad, concentración, anécdota, sugestión.

El hecho de que sea una narración implica la presencia de unos “[...] personajes situados en un contexto determinado, en cierto lugar y en cierta época, que mantienen entre sí relaciones de armonía, de conflicto, etc. Estos personajes se manifiestan a través de una serie de

³³ Recogido de la tradición por los hermanos Grimm, figura como el número 15 de su colección de cuentos en numerosas ediciones y adaptaciones. La última edición es la de Daniel Noel (2014), *Los cuentos de los hermanos Grimm*. Madrid: Tischen.

acontecimientos [...]” que construye una historia que se puede contar (Aguilar, 1979, pp. 242-3).

Por su parte, el especialista Seymour Mentón, añade dos matices relevantes:” [...] es una narración fingida en todo o en parte, creada por un autor [...] cuyos elementos contribuyen a producir un solo efecto” (Menton, 2007, p. 5). Estos matices le ayudan a deslindar el cuento, narración fingida, de otras expresiones narrativas como la historia, la crónica o los artículos de costumbres, cuya base son los hechos reales, históricos, de las leyendas y tradiciones que forman parte de la “cultura popular” transmitida de generación en generación, de autoría colectiva y anónima. Pero supone un matiz aleatorio por cuanto el cuento lo es con independencia de que sea una historia transmitida desde la tradición –no inventado por el narrador, mero mediador- o sea una invención diseñada y producida con unos fines específicos. Muchos cuentos, historias y leyendas tienen como punto de partida hechos reales no inventados, deformados, adaptados o transformados con el paso del tiempo. La importancia viene dada desde la teoría de la literatura en su afán por precisar conceptos que nos ayuden a deslindar las diversas denominaciones con que los relatos han sido nombrados según criterios objetivos.

Aún nos falta un elemento más que nos lo aporta Mariano Baquero Goyanes al afirmar que el cuento:

“[...] es un precioso género literario que sirve para expresar un tipo de emoción, de signo muy semejante a la poética, pero que no siendo apropiada para ser expuesta poéticamente, encarna en una forma narrativa próxima a la de la novela, pero diferente a ella en la técnica y en la intención” (Baquero, 1992, p. 3).

En efecto, nos faltaba la emoción como clave del cuento. Un relato que nace de la tradición oral, cuya clave es el contacto directo con el auditorio, está condicionado –como el teatro- por el tiempo de exposición, a diferencia de otros géneros –la novela- diseñados para ser impresos y leídos. Y tiene que atrapar emocionalmente al público para mantener la tensión del relato hasta el desenlace. Esa y solo esa es la clave de un buen cuento, de una buena representación, de una buena puesta en común. Lo era, lo es y lo seguirá siendo. La emoción es lo que determina nuestro foco de atención para discriminar contenidos.

Pero comienza a escribirse como género en sí mismo en torno al siglo XIX durante el Realismo (Imbert, 1996). Se trata del género más antiguo de tradición oral mucho antes de que se conociera la escritura. Y es esta peculiaridad la que va a condicionar sus características específicas frente a otros géneros.

El cuento aparece asociado a los mitos en las culturas antiguas, algunas culturas utilizan la misma palabra para los dos conceptos. Cuando se separan hay algo del mito que permanece en el cuento (Propp, 1981). El mito trataba de historias referidas a los dioses en que se creía, el cuento retiene el elemento mágico sin el componente divino. Esto hace que lo que en una cultura puede ser mítico, en otra cultura o en otro tiempo resulte sencillamente maravilloso (Olalla, 1989).

Se diferencia de la leyenda porque esta trata sobre sucesos acaecidos o a los que se les confiere este carácter, normalmente en un tiempo más reciente. El mito suele referirse a tiempos muy remotos y

el cuento, en cambio, suele situarse en un tiempo indefinido. La fábula difiere del cuento por utilizar animales en la acción y por su carácter didáctico y moralizante. El hecho de estar o no escrito en prosa, no es relevante sino formalmente. Con independencia de su diferenciación de los demás géneros, el cuento tradicional es diferente al cuento literario. El cuento tradicional es de transmisión oral y de autor anónimo, como sucede en la literatura antigua en que cada emisor se sentía libre de reelaborar la historia adaptándola a las circunstancias y los oyentes sin una conciencia de autoría; el cuento literario, en cambio, se crea por un autor con conciencia de estilo y se escribe para ser leído.

Es considerado un género menor dentro de la épica narrativa en prosa con unas características propias que lo diferenciarían de los demás subgéneros de la épica: brevedad, acción condensada y trama bien definida con una estructura específica (Anderson, 1979; Aguiar, 1979; Propp, 1981). La extensión y la condensación de la acción son los elementos diferenciales con respecto a la novela. Aunque en un principio, hasta el Renacimiento, cuento, novela y novela corta se usaron sin mucha discriminación. Julio Cortázar insiste en la extensión como clave de diferenciación con la novela:

“Para entender el carácter peculiar del cuento se le suele comparar con la novela, género mucho más popular y sobre el cual abundan las preceptivas. Se señala, por ejemplo, que la novela se desarrolla en el papel, y por lo tanto en el tiempo de la lectura, sin otro límite que el agotamiento de la materia novelada; por su parte, el cuento parte de la noción de límite, y en primer término de límite físico, al punto que en Francia, cuando un cuento excede las veinte páginas, toma ya el nombre de nouvelle, género a caballo entre el cuento y la novela propiamente dicha”. (Cortázar, 1971, p. 406)

Anderson (1979) hace especial hincapié en la trama que, por la brevedad del cuento, ha de estar bien entrelazada y prevalecer sobre todo lo demás. Sus características y su pervivencia en el tiempo le han permitido adaptarse a las diferentes culturas y momentos históricos. Pero, y esto quizás sea lo más importante, también a la edad del destinatario. Lo que sí está claro es que cuando hablamos de cuento infantil, con independencia de que éste sea o no mágico o realista, de animales o folclórico, tradicional o pedagógico, la historia ha de adaptarse al destinatario puesto que su capacidad de comprensión, asimilación y reacción depende de su estadio de maduración, y este va cambiando progresivamente a lo largo de la infancia. Esta adecuación afecta a todo el relato: léxico, sintaxis, extensión, trama, etc. En cualquier caso, la trama suele ser sencilla, esquemática y elemental, formada por una presentación (lugar, tiempo y personajes), un desarrollo básico (nudo-conflicto) y un desenlace rápido, feliz y moralizante, aunque no necesariamente (Albentosa y Moya, 2001).

Vivimos hoy una nueva etapa en la que se está produciendo una auténtica revolución, en parte gracias a las nuevas tecnologías y, en parte, a nuevos enfoques metodológicos. Entre las novedades es interesante destacar aquella que implica al niño en el relato convirtiéndolo en narrador activo que decide sobre el desarrollo de la acción en la trama o que llega a ser el auténtico inventor de la trama. Gianni Rodari nos transmitió esa ilusión por romper los moldes e invertir los papeles para fomentar la imaginación y la elocución. En 1972 se publicó su famosa obra *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1983) donde presentaba el concepto de “binomio fantástico”. A partir de dos palabras aleatorias, el niño crea el universo imaginario donde transcurre la trama en la que necesariamente han de ser combinados

los conceptos anteriores. A través del acto de la invención fomentamos la creatividad y, además, podemos observar y apreciar aquello que preocupa al niño y cómo lo enfrenta, qué opciones de resolución plantea en un hipotético conflicto.

Durante la década de los 80 se publicaron los cuentos interactivos cuya técnica se denominó “hiperficción explorativa”. Surgieron en Inglaterra y tuvieron un éxito fulminante. Bajo el sugerente título de colección *Choose your Own Adventure*, publicados por Bantan Books (1979-1998), la editorial publicó cuentos impresos en formato tradicional pero que implicaban al lector en el desarrollo del argumento. Al final de cada capítulo se invitaba al lector a tomar una decisión, en función de la cual debía continuar por un capítulo u otro. De esta manera, era el propio lector quien componía su relato y llegaba a un final u otro dependiendo de las decisiones adoptadas a lo largo de la obra. Aquellas ediciones no dejaron de ser una mera curiosidad, la limitación de las páginas traía aparejada inevitablemente una limitación de opciones, por lo que al final resultaba recurrente, circular y poco atractiva³⁴.

Hoy, gracias a los ordenadores y los programas multimedia asistimos a una auténtica revolución, lo que ya algunos denominan “cultura electrónica” caracterizada por modelos culturales alternativos que van interponiéndose a lo largo de su ejecución. Es decir, presentan el mismo modelo operativo pero ampliado exponencialmente por la potencia y capacidad que nos proporciona la

³⁴ No obstante, recientemente han vuelto a ser reeditados por SM. Véase a modo de ejemplo Montgomery, R.A. (2013). *Regreso a la Atlántida*. Madrid: SM.

Red. Incluso se han expresado los modelos para la construcción de estructuras narrativas en estos formatos. Sin embargo convendría precisar algunas ideas al respecto que pueden ser interesantes.

El niño es un demandante de relatos innato porque su mente busca dos elementos que necesita: categorías y relaciones sistémicas. Un universo dividido en individualidades, acontecimientos sin conexión se convierte en un caos sobre el que no podríamos intervenir. Para desarrollar pautas de conducta necesitamos discriminar primero y evaluar después la información y eso requiere la elaboración de un código. Nuestro cerebro necesita operar desde estereotipos formales y funcionales que actúen en un universo causal. Necesita elaborar patrones que permitan a la mente anticipar desenlaces a partir de unos elementos constantes. Bruner (1990) introduce, por ello, cuatro elementos cruciales para organizar narrativamente las experiencias personales: “la agencialidad, el orden secuencial de los eventos, la voz del narrador y la sensibilidad para lo canónico” (Segovia, 2011, p. 58). Una estructura sencilla en la que cada uno de los componentes se halle claramente identificado favorece la retención y el aprendizaje en las primeras etapas de educación infantil que nos ocupan. De ahí que las diferentes experiencias deban ser adecuadas a la edad y el nivel madurativo del niño.

3.4. El cuento como acto de comunicación: pragmática del cuento

La forma es, a veces, más importante que el fondo. En el caso del cuento resulta mucho más evidente. Cuando contamos un cuento su

eficacia dependerá de cómo vive el narrador el relato, de cómo lo interpreta, de cómo se sumerge en la historia, de cómo logra transmitir emociones a sus palabras y poner palabras a sus emociones y, todo ello, en relación permanente con las reacciones de su auditorio. El cuento contado, antes de ser leído, es un acto de comunicación complejo en el que, a través de la palabra y la gesticulación logramos capturar la atención y sumergir la mente del oyente en un universo simbólico para inquietarse, sufrir o disfrutar con los personajes compartiendo sus aventuras.

Transmitimos a través de las emociones y la expresión de las emociones es algo natural e instintivo que se manifiesta tanto en el lenguaje verbal como en el no verbal. En el lenguaje verbal las emociones se marcan a través de la entonación. Cuando leemos o contamos un cuento, la exclamación precisa, la interjección o la onomatopeya, ofrecen a nuestros oyentes el prisma emocional desde el que ellos van a sentir la historia. No solo estamos trasladando a su mente una sucesión de imágenes, también estamos acompañando esas imágenes de las emociones asociadas que van a impresionar sus recuerdos. A través del tono, condicionamos el estado de ánimo y generamos expectativas. Pero a su vez, el nivel de interpretación y comprensión del relato dependerá del nivel madurativo del receptor, de su relación con el emisor y de los factores del entorno que regularán su nivel de atención e inmersión en la historia.

El cuento, como todo acto de comunicación, ha de ser considerado con un enfoque sistémico, es decir, como un “conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta a las relaciones entre los otros elementos” (Marc y Picard, 1992, p. 26). Cuando contamos un cuento, cada uno de los intervinientes, ya sea

emisor o receptor, funciona como una unidad dentro de este sistema, también el contexto situacional y el propio relato intervienen en el acto mismo de comunicación. El comportamiento de cada unidad influye en las demás por lo que se trata de considerar el cuento como un acto de comunicación sistémico y dinámico “en acción” que se recrea cada vez que se cuenta. Esta perspectiva pragmática supera necesariamente la concepción del cuento como relato exclusivamente para integrar en la clave de transmisión todos los elementos que intervienen, dado que el fallo o alteración de cualquiera de ellos influirá en el posible éxito o fracaso de la actividad.

En este sentido, resulta especialmente interesante el concepto de “autorregulación” utilizado por Weiner (1985) que podríamos definir con una simple afirmación: las respuestas que recibimos forman parte del propio acto de comunicación. Cuando obtenemos una respuesta positiva, instamos a la transformación del sistema; si, por el contrario, la respuesta recibida es negativa, se anula el impulso del cambio. Efectivamente, las informaciones que recibimos durante el proceso de comunicación nutren continuamente al sistema. Esto le permite adaptarse. Ante una pregunta o una observación dada, el profesor puede optar por atender y responder, por aplazar, por ignorar o por reprender al alumno que la realiza, por ejemplo. De la pregunta en sí y de la respuesta obtenida dependerá cómo actúe el alumno en cuestión y el resto del grupo a continuación.

Observando las situaciones reales que se producen en el aula podemos analizar y descubrir las reglas de este juego sistémico para buscar estrategias capaces de “[...] incidir en las pautas de interacción y producir el cambio mediante la estructuralización de retroalimentación positivas” (Selvini et al., 1987, p. 51). Siguiendo a

Watzlawick, Hemlmick y Jakson (1985), desde la perspectiva sistémica, toda comunicación comporta cinco axiomas con consecuencias interpersonales:

- “Es imposible no comunicarse porque todo comportamiento comunica de una u otra forma. El mero gesto o el uso de determinadas rutinas determinará unas expectativas que condicionarán la conducta y la eficacia de la comunicación en sí misma.
- En toda comunicación hay un nivel de contenido y otro de relación y el sistema de relación condiciona el contenido porque de ello depende la interpretación. De tal manera que el uso de una exclamación asociada a un gesto de miedo o asombro marcará cómo debe ser entendido el pasaje narrado.
- El modo de relación depende de la gradación de las secuencias comunicativas entre los participantes (acción-reacción). Así, cualquier interferencia o pregunta, ya sea aclaratoria o anticipativa, comporta una variación en el propio discurso dependiendo de cómo sea atendida o no.
- La comunicación puede ser digital (simbólica/verbal) o analógica (icónica/no verbal). Los soportes utilizados, marcarán diferencias en el modo de elocución y en la preeminencia de un tipo u otro de comunicación (imágenes y gestos / discurso verbal). Pero ambos no son excluyentes sino complementarios y simultáneos.
- Los intercambios pueden ser simétricos o complementarios (entre iguales o en jerarquía). La presencia o no de una figura clara de referencia dirigiendo la actividad será, en este sentido determinante” (Watzlawick, Hemlmick y Jakson, 1985, pp. 49-52).

En la teoría de la comunicación de Jakobson (1960) encontrábamos un esquema útil de los elementos intervinientes en un

acto de comunicación, pero el planteamiento era lineal y estático y se centraba en el mensaje verbal. Sin embargo, hemos de ampliar los parámetros de observación para integrar en el análisis también el lenguaje corporal y la interacción entre los participantes como claves de una buena comunicación (Bateson y Ruesch, 1984). A similares conclusiones llega Bruner, las reacciones emocionales se adaptan a los estímulos situacionales que, a su vez, adquieren importancia:

“[...] en virtud de estar insertos en el sistema simbólico continuo que constituye la cultura [...]. La emoción no puede aislarse del conocimiento de la situación que la suscita [...]. Cualquiera que sea el nivel en el que realicemos la observación, por muy detallado que sea el análisis, las tres [conocimiento, emoción y situación] son constituyentes de un todo unificado. Aislarlas es como estudiar los planos de un cristal individualmente, perdiendo de vista el cristal que les da su ser” (Bruner, 2010, pp. 22-23).

De todas las dimensiones del cuento, para Marta Rizo (2011) esta interacción es la que ha sido objeto de menos estudios académicos, aunque Walzlawick (1983) estableciera un punto de referencia que podría denominarse como enfoque interaccional. La observación sistemática del modo de transmisión en acciones concretas será de enorme importancia para comprender las claves del éxito del cuento tanto en el aula como en la familia, incluyendo en esta observación la discriminación y análisis según los formatos de transmisión. Y este es una de las interrogantes que tratamos de despejar a través de esta investigación.

El cuento es mucho más que una historia, es una forma de transmitir la experiencia de una generación a otra. Para ello, debía ser

recordada con facilidad en un tiempo limitado: esto condiciona y depura el cuento (Damasio, 2010). Los cuentos constituyen una forma natural de reunirse para compartir y transmitir experiencias en cualquier grupo humano. Aristóteles dijo que mientras que la historia nos permite saber lo que ha sucedido, la poesía (ficción) es más importante porque se trata de lo que puede suceder. (Aristóteles, 1974), conectando así con los mundos posibles que mueven nuestra curiosidad y nos obligan a renegociar el significado de la realidad (Bruner, 2010).

3.5. La gramática del cuento: estructura, actantes y fuerzas actanciales.

El Diccionario de la RAE define “gramática” en su acepción primera como la “ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones”. Cuando le añadimos “del cuento” matizamos el concepto para referirnos a los elementos que intervienen e integran el cuento y sus combinaciones. La lengua es el sistema de comunicación por excelencia, pero comunicamos ideas completas gracias a los elementos que lo integran; estas ideas constituyen un conjunto interrelacionado de tal forma que la alteración de un elemento comporta la alteración del conjunto; y el valor del conjunto se obtiene por la suma del valor de las partes considerada en una determinada relación lógico-semántica, es decir, constituye un “sistema”.

La gramática ha sido motivo de estudio permanente a lo largo de los siglos, pero en los planos fonético-fonológico, léxico y sintáctico oracional. Menos se ha estudiado en relación al texto no como

discurso sino como acto de comunicación cuya eficacia dependerá de la situación y los intervinientes. Sin embargo, constituye el marco pragmático de referencia sobre el que conviene centrar la atención para obtener la visión de conjunto necesaria en todo acto de comunicación. Si extrapolamos la idea a otra ciencia, diríamos que se ha estudiado en profundidad la cualidad del suelo, el proceso de crecimiento de las distintas plantas, los ciclos atmosféricos, etc.; pero lo que nos ofrece la visión de conjunto es el concepto de “ecosistema” a través del cual llegamos a comprender cómo todos los elementos aislados anteriores mantienen entre sí una relación necesaria que nos permite comprender la armonía del conjunto. Todo en ello se rige por un único principio, el de la coherencia desde la interrelación, lo que constituye la base misma del sistema observado.

Hemos de insistir en este concepto básico: cuando se afirma que existe una gramática del cuento, afirmamos que existe un sistema donde unas unidades concretas se relacionan entre sí de manera necesaria. Y esto desde una coherencia lógico-semántica en la relación. De tal forma que la alteración de un elemento comporta la variación del conjunto. Está claro que la unidad mínima en el plano fónico es el sonido, como lo es la palabra en el plano léxico o la oración en el plano sintáctico. Pero, ¿cuáles son estas unidades mínimas en la gramática del relato? Como afirma Propp:

“Efectivamente, mientras se describen los minerales, las plantas y los animales (y se describen y clasifican justamente de acuerdo con su estructura), mientras se describe toda una serie de géneros literarios (la fábula, la oda, el drama, etc.), el cuento todavía es estudiado sin ser descrito” (Propp, 1981, p. 26).

Fue este autor quien propuso un método empírico de estudio basado en reconocer y aislar las partes constitutivas del cuento maravilloso para poder, a partir de estos elementos primarios, llegar a una morfología del cuento que permitiera el análisis comparativo. En cualquier cuento, encontramos valores constantes, acciones o funciones, y valores variables. Los valores constantes los encontramos en la acción, en lo que hacen los personajes; en cambio, los valores variables se relacionan con el quién o el cómo se realiza la acción. Es decir, debemos centrar la atención en los acontecimientos: un ser da un objeto mágico al protagonista, este sería un valor constante, el hecho de cómo se llama el personaje, que sea individual o colectivo, que se le entregue a través de un sueño o en una cueva, son elementos variables. De esta forma, V. Propp alcanza su definición de función: “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (Propp, 1981, p. 33). Estas funciones son las partes constitutivas de cualquier cuento y su número es limitado. De la misma forma que pueden existir muchas palabras en una oración, pero estas se agrupan en secuencias sintagmáticas dependiendo de una función concreta que determina su relación de significación con el conjunto.

Concluye este autor con el enunciado de cuatro observaciones:

- “Los elementos constantes son las funciones de los personajes y constituyen las partes fundamentales del cuento.
- El número de funciones es limitado.
- La sucesión de funciones es siempre idéntica³⁵.

³⁵ V. Propp especifica en este caso que se cumple en los cuentos folclóricos, no necesariamente en los cuentos inventados fruto de la creación individual (p. 34).

- Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a estructura” (Propp, 1981, pp. 34-5).

Resulta interesante por su exhaustividad, la enumeración y descripción de funciones que nos ofrece el autor, hecha la advertencia de que no todas ellas aparecen siempre y que el desarrollo y orden de las mismas les puede otorgar distintos significados en los diferentes relatos. El cuento se inicia habitualmente con la “exposición de la situación inicial”, importante por cuanto presenta a los personajes y al protagonista. A partir de ahí pueden aparecer las siguientes funciones:

1. “Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa (“alejamiento”).
2. Recae sobre el protagonista una prohibición (“prohibición”). La forma inversa es la proposición o el encargo.
3. Se transgrede la prohibición o se incumple el encargo (“transgresión”). Aparece el agresor del protagonista.
4. El agresor intenta obtener noticias (“interrogatorio”).
5. El agresor recibe informaciones sobre su víctima (“información”).
6. El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes (“engaño”).
7. La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar (“complicidad”).
8. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios (“fechoría”)/ Algo le falta a uno de los miembros de la familia: uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo (“carencia”).
9. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir (“mediación”).
10. El héroe buscador acepta o decide actuar (“principio de la acción contraria”).
11. El héroe se va de su casa (partida).

12. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico (“primera función del donante”).
13. El héroe reacciona frente a las acciones del futuro donante (“reacción del héroe”).
14. El objeto pasa a disposición del héroe (“recepción del objeto mágico”).
15. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda (“desplazamiento”).
16. El héroe y su agresor se enfrentan en combate (“combate”).
17. El héroe recibe una marca (“marca”).
18. El agresor es vencido (“victoria”).
19. La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada (“reparación”).
20. El héroe regresa (“la vuelta”).
21. El héroe es perseguido (“persecución”).
22. El héroe es auxiliado (“socorro”).
23. El héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca (“llegada de incógnito”).
24. El falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas (“pretensiones engañosas”).
25. Se propone al héroe una tarea difícil (“tarea difícil”).
26. La tarea es realizada (“tarea cumplida”).
27. El héroe es reconocido (“reconocimiento”).
28. El falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado (“descubrimiento”).
29. El héroe recibe una nueva apariencia (“transfiguración”).
30. El falso héroe o el agresor es castigado (“castigo”).
31. El héroe se casa y asciende al trono (“matrimonio”)” (Propp, 1981, pp. 37-74).

Estas funciones se agrupan a su vez en “esferas” en las que se integran los diferentes personajes:

1. “La esfera de acción del agresor (o del malvado).

2. La esfera de acción del donante (o proveedor).
3. La esfera del auxiliar.
4. La esfera de acción de la princesa (personaje buscado).
5. La esfera de acción del mandatario.
6. La esfera de acción del héroe.
7. La esfera de acción del falso héroe”. (Propp, 1981, pp. 91-2)

El procedimiento inductivo de análisis utilizado por Vladimir Propp justifica la diversidad de funciones, recordemos que el corpus de análisis fueron cien cuentos. No obstante, sorprende la fineza de observación del autor en cuestiones como la necesaria coherencia del relato en el enlace entre las distintas funciones que componen la historia. De esta forma enuncia un principio interesante, que es el siguiente: “...si dos funciones que se siguen la una a la otra son cubiertas por personajes diferentes, el segundo debe saber lo que ha pasado antes” (Propp, 1981, p. 81). Es decir, es consciente de que en el relato hemos de proporcionar al oyente la información necesaria para que conozca lo que sabe el protagonista y poder así interpretar los acontecimientos de forma coherente durante el desarrollo de la acción. La información relativa a “conversaciones” o, incluso, “observaciones” se convierten de esta forma en conectores lógicos del relato. Personajes como los “que se lamentan”, “calumniadores” o “denunciadores” cumplen esta función.

Por otra parte, V. Propp acuña el término “secuencia” para designar el conjunto de acciones operativas en el desarrollo de la historia:

“[...] a este desarrollo lo llamamos secuencia. Cada nueva fechoría o perjuicio, cada nueva carencia origina una nueva secuencia. Un cuento puede componerse de una o varias secuencias y cuando se analiza un texto

hay que determinar en primer lugar de cuantas secuencias se compone” (Propp, 1981, p. 107).

Un mayor número de secuencias implicaría un mayor grado de complejidad en el desarrollo de la historia. Para lo cual también habríamos de considerar cómo se presentan las secuencias en el relato, si de forma lineal (una detrás de otra en orden cronológico) o en forma paralela, como el propio autor indica.

A su vez, el desarrollo del cuento puede agruparse en cuadros. Los siguientes serían los que presentan la mayoría de ellos:

1. “Situación inicial (definición espacio-temporal).
2. Parte preparatoria.
3. El nudo de la intriga.
4. Los donantes.
5. Entrada en escena del auxiliar al final de la primera secuencia.
6. Comienzo de la segunda secuencia.
7. Continuación de la segunda secuencia”. (Propp, 1981, pp. 135-141)

También trata el tema de la “motivación” de los personajes, concepto en el que aglutina móviles y finalidad, es decir, lo que mueve al personaje a realizar las acciones. No le concede demasiada importancia a tenor de una observación muy interesante: según él, estas motivaciones no se expresan de forma explícita en los cuentos:

“Las motivaciones no suelen estar expresadas en los cuentos [...]. Tenemos suficientes razones para pensar que de una forma general las motivaciones formuladas verbalmente son ajenas al cuento; con una gran probabilidad podemos considerar a las motivaciones como formaciones recientes.” (Propp, 1981, p. 86).

Reconoce que las motivaciones pueden aportar color y personalidad al texto, hacerlo particular, pero “...no por eso dejan de ser uno de los elementos más inestables. Además es un elemento menos preciso y menos determinado que las funciones o los lazos de unión entre las mismas” (Propp, 1981, p. 85). A pesar de ello, en el desglose de los cuadros, incorpora elementos emocionales como pueden ser:

- 12: “Cualidades espirituales del futuro héroe.
- 18: Cualidades negativas del falso héroe.
- 19: Cualidades espirituales comparadas con las del héroe.
- 32: El motivo de la transgresión.
- 50: Motivo o finalidad de la fechoría, o forma de reconocimiento de la carencia.
- 79: Reacción del héroe: positiva o negativa.
- 133: Motivaciones de la tarea de aquellos que la encargan.
- 134: Motivación real de la tarea”. (Propp, 1981, pp. 135-141)

3.5.1. Hacia una simplificación operativa

En la década de los 70 hubo dos intentos de simplificación de los elementos estructurales del relato. El primero fue realizado por Rumerlhart (1975) para quien la unidad básica sería el “nodo”. El nodo básico está compuesto de una “introducción”, donde se presentan los personajes básicos y el contexto donde transcurre la acción, y el “episodio”. El episodio, a su vez, estaría compuesto del “suceso”, aquello que viene a alterar la situación inicial, un cambio de estado, acción, etc., y una “reacción”. El esquema puede apreciarse en la tabla 5.

Es interesante que el autor ahora distinga dos tipos de reacciones posibles, la “respuesta interna”, donde se expresarían las emociones y deseos del protagonista, y la “respuesta externa o abierta” expresada a través de “acciones”. Las acciones responden a una estructura interna en dos fases: el plan y la aplicación del plan. Por último, la aplicación del plan se divide en tres partes: pre-acción, acción y consecuencia.

Tabla 5: Estructura del “nodo” básico adaptado a partir de la gramática narrativa de Rumelhart (1975)

NODO BÁSICO				
1.INTRODUCCIÓN (presentación)				
2.EPISODIO (acción)	2.1.SUCESO (lo que introduce la alteración que fuerza la acción)			
	2.2.REAC- CIÓN	A.RESPUESTA INTERNA (qué siente, qué desea)		
		B.RESPUES- TA EXTERNA (acción)	B.1. PLAN (planificación de la acción)	
			B.2 APLICA- CIÓN DEL PLAN	FASE I: PREACCIÓN (preparativos)
				FASE II: ACCIÓN
			FASE III:CONSECUENCIA	

También Stein y Glenn (1979) simplificaron el modelo de Propp proponiendo un sistema muy parecido al anterior pero que simplifica y considera la coherencia entre las partes basándose en el principio de

causalidad. Como Rumelhart, comienzan distinguiendo dos partes claramente diferenciadas: la introducción o escenario, y el episodio (tabla 6). Lo interesante ahora es remarcar que los elementos que componen cada episodio han de mantener entre sí una relación “causal”. No es necesario que aparezcan todas las categorías enumeradas, pero hay tres que sí se estiman imprescindibles:

1. La respuesta interna, la motivación del protagonista
2. El plan interno
3. Algún tipo de solución.

Tabla 6: Estructura de un episodio, adaptado de Stein y Glenn (1979)

A. INTRODUCCIÓN O ESCENARIO	
B. EPISODIO	1. SUCESO INICIAL (Aquello que introduce una variación que supone un problema)
	2. RESPUESTA INTERNA (Emociones, objetivos, deseos, pensamientos que motivan al protagonista)
	3. PLAN INTERNO (Intención y planificaciones de las posibles acciones, objetivos para solucionar el problema)
	4. EJECUCIÓN (acción)
	5. CONSECUENCIA DIRECTA (puede alcanzar o no el objetivo, cambios producidos por la acción)
	6. REACCIÓN (cómo afecta lo acontecido a los personajes, acciones y emociones)

Un relato puede estar compuesto para Stein y Glenn (1979) por varios episodios, lo que Propp denominara “secuencias” (Propp, 1981), que pueden relacionarse entre sí de diversas formas:

- a) *Por coordinación*: episodios que suceden de forma simultánea, paralela.
- b) *Por sucesión lineal*: los episodios se suceden uno tras otro en orden lineal.
- c) *Por causalidad*: El episodio que sigue es consecuencia del anterior.
- d) *Por inserción*: El episodio se incluye en el interior del desarrollo de otro.

De lo dicho, hay elementos importantes que justifican el éxito y aplicación posterior del esquema. Por un lado, la simplificación operativa que facilita el acercamiento y el estudio sistemático. Propp se centra en la acción y las funciones y elabora un esquema con siete cuadros frecuentes donde se mezclaba preparación, acción, personajes y resolución. Stein y Glenn separan la “introducción” del “episodio” propiamente dicho. Y es el “episodio” el que se estructura a partir del “suceso” que rompe el equilibrio inicial y requiere una “reacción” del protagonista. La reacción a su vez, se divide en reacción interna (qué piensa, qué siente) que mueve a una respuesta externa (acción emprendida para recuperar el equilibrio inicial). Por último, la respuesta externa queda organizada en tres fases: preacción, acción y consecuencia. Lo que destaca de esta organización, y quizás esto sea lo más importante, es la relevancia otorgada a la información sobre el “estado mental” del protagonista en cuanto a sus “motivaciones,

deseos e intenciones” y a la “planificación de la acción”. Propp afirmaba que poca o nula información se proporciona sobre las emociones de los personajes (Propp, 1981), Stein y Glenn (1979), en cambio, centran la atención en cómo opera la mente del personaje emocionalmente (respuesta interna) y racionalmente (plan interno). Es decir, conceden importancia al hecho de proporcionar al oyente la información relativa al conocimiento y emociones, reacciones y deseos del personaje para asumir la acción como parte necesaria del devenir del relato.

Este matiz nos parece especialmente relevante, dado que la respuesta interna proporciona al lector o al oyente la información necesaria para poder empatizar con el personaje; conocer el plan interno entrena la asertividad y permite al oyente afrontar las dificultades propias del conflicto desde una perspectiva emocional concreta y diferenciada, la del protagonista. Ya vimos cómo el cerebro, cuando escucha un cuento, asimila la historia activando las mismas regiones neuronales que si estuviera viviendo la acción, esto hace del cuento un campo de entrenamiento vivencial. Como afirma Propp (1981), es muy posible que estos elementos no aparezcan en la mayoría de los cuentos tradicionales, pero no por ello deja de ser interesante el tenerlo en cuenta para el estudio y clasificación de los cuentos.

Por último, en el análisis de Stein y Glenn (1979), es importante la introducción del estudio de la relación lógica entre posibles episodios donde, sin embargo, se mezclan conceptos, dado que la coordinación, sucesión o inserción se refieren a la presentación temporal de los acontecimientos (de forma simultánea, sucesiva o introducida “dentro de”, respectivamente) mientras que la causalidad implica una relación

necesaria entre los acontecimientos de carácter lógico que conlleva la consiguiente linealidad. En este sentido conviene una revisión que separe, por una parte, los conceptos relativos a organización cronológica o temporal de las secuencias narradas y, por otra, la relación lógica establecida entre las acciones, cuestiones que no han de estar necesariamente vinculadas aunque en esta etapa de tres años suelen ser comunes por la simplicidad requerida.

3.5.2. Sobre actantes y fuerzas actanciales

Uno de los méritos mencionados de Vladimir Propp (1981)³⁶ fue acuñar el concepto y el término “actante”, más tarde retomado por otros autores (Tesnière, 1965; Greimas, 1966; Greimas y Courtes, 1990; Aranda, 1989, 2009). En los cuentos aparecen muchos o pocos personajes, pero estos personajes desempeñan una función específica atendiendo al desarrollo de la acción. El personaje es un concepto individual y concreto, tiene nombre propio, el actante es un concepto funcional presente en muchos de los relatos. Caperucita Roja es el personaje del cuento que lleva su mismo nombre, como actante es la “protagonista-héroe” de la historia. Cada cuento tiene unos actantes que se relacionan entre sí atendiendo a un esquema determinado (al protagonista se le opone un antagonista, por ejemplo). La tensión en cualquier historia se basa en un sistema de relaciones entre personajes que no siempre actúan como fuerzas individuales, sino que aparecen desempeñando una función determinada dentro del conjunto. A su

³⁶ La primera edición de *Morfología del cuento*, escrita en ruso es de 1928, aunque no sería traducida al inglés hasta 1958. A partir de esta fecha comienza su influencia a través de autores como Claude Levi Strauss o Roland Barthes.

vez, los personajes actúan impulsados por motivaciones internas explícitas o no que determinan el avance de la historia, la dinámica de las situaciones, la tensión y la resolución del problema planteado. Un conjunto de personajes que actúan desempeñando la misma función en el relato formarían parte de un “actante” común (los enanitos son siete en la historia de Blancanieves, pero constituyen un único actante: coadyuvante de la protagonista).

Esto quiere decir que el personaje en la narración adquiere su valor según la función que desempeña en relación con los demás que intervienen. En lingüística estructural definimos el concepto como relaciones sintagmáticas o contextuales, significando con ellas que el valor de una misma palabra, por ejemplo, varía según las relaciones contraídas con las demás palabras que aparecen junto a ella en un mismo enunciado. Separamos así, el concepto de personaje individual, del concepto de función actancial. De la misma forma que la función sujeto en la oración puede ser desempeñada por una palabra simple (“*Pedro* fue el domingo al partido”), también puede ser desempeñada por un conjunto de palabras que mantienen su identidad individual (“*Pedro, Juan y María* fueron al partido”) o un conjunto de elementos relacionados en torno a un elemento nuclear o primario (“*El amigo del padre de María* fue al partido”). Este paralelismo nos lleva a dos reflexiones fundamentales:

1. Un mismo personaje puede desempeñar una única función o varias a lo largo del relato. Continuando con el ejemplo anterior, si decimos al hilo de la oración anterior “Pedro se peina”, el mismo elemento (Pedro) aparece funcionando como sujeto agente de la acción, pero también como referente a través del pronombre “se” indicando quién se beneficia de lo

expresado en el predicado, es decir, como complemento indirecto.

2. Varios personajes pueden aparecer en el relato desempeñando una misma función actancial, ser simples o colectivos, individuales o complejos. En *El flautista de Hamelin*, por ejemplo, el colectivo del pueblo actúa como unidad actancial.

De ahí que Greimas y Courtes definieran el actante como aquel que cumple o quien sufre el acto independientemente de toda determinación (Greimas y Courtes, 1990).

Por su parte, Tesnière reelabora el concepto integrando en él no solo a los personajes, sino también a los “seres animados” en general y a los “objetos en tanto que participan en el proceso” (Tesnière, 1965, p. 102). Lo específico, pues, del actante es la función que desempeña en relación al conjunto integrado en un sistema de oposiciones que genera la acción:

Sujeto (héroe) / objeto

Destinador / destinatario

Ayudante / opositor, etc.

Es importante subrayar ahora que el “actante” es definido por los principios y medios de la acción, por ejemplo, el deseo o el deber. De ahí que quizás, como señala Lucía Saniz (2008), el término “fuerza actuante” fuera más claro, pero es posible que convenga diferenciar los conceptos como haremos más adelante. Por esto, por encima de meras enumeraciones de actantes (Propp, 1981; Soriau, 1950) o incluso enumeraciones de situaciones dramáticas en el cuento (Polti,

1921), interesa comprender cómo la tensión sistémica entre los actantes es lo que determina el avance de la acción en el relato. Esta es la perspectiva que nos ofrece Greimas (1966), quien propone un modelo universal que integra seis funciones basándose en la sintaxis de la historia, así: “Un sujeto (S) desea un objeto (O), es ayudado por un ayudante (Ay) y orientado por un oponente (Op); el conjunto es orientado por un destinador (D1), en beneficio de un destinatario (D2)” (Greimas, 1966, p. 160).

Para Greimas, el eje conformado entre el “sujeto” y el “objeto”, lleno de obstáculos, está marcado por el deseo. El eje conformado entre el “destinador-destinatario” marcaría el cuadro de valores o la ideología subyacente, en él se enmarcaría la “balaza” de Soriau, no siempre explícita en el relato. Por último, el eje “ayudante-opositor” genera la tensión a partir de las circunstancias que rodean la acción. Gracias a esta simplificación, han de separarse dos elementos importantes para el estudio: en primer lugar, los actantes definidos según la función que desempeñan en la historia partiendo del esquema actancial propuesto por Greimas.

A esto, falta añadir un elemento al análisis presente en los esquemas anteriores pero no definido ni precisado, se trata de la “fuerza actancial” o análisis de la motivación que impulsa a cada uno de los actantes al movimiento en la trama. La fuerza actancial está relacionada directamente con las reacciones instintivas (miedo, supervivencia), con las emociones (vergüenza, ambición, deseo, por ejemplo), con los sentimientos (amor, generosidad, amistad, etc.) o con los valores sociales impuestos o consensuados (protección a la familia, a la tribu, el honor, la posesión, la honestidad, etc.). En este sentido, puede servirnos de guía y referencia el cuadro de las treinta y

seis situaciones dramáticas definidas por Pólti (1921) que integra en muchos casos motivaciones internas. Esta fuerza actancial posicionará al personaje en una relación sistémica concreta con los demás personajes y con la acción en sí misma. La confrontación de valores, necesidades, emociones, objetivos, marcarán la necesaria tensión en el relato que obligará a la búsqueda de una resolución. Una variación en la fuerza actancial del personaje, puede comportar una variación en su función actancial en el relato, como sucede con el cazador en el cuento de Blancanieves, por ejemplo.

Capítulo 4

Valor pedagógico del cuento en la escuela infantil

- 4.1. La escuela infantil como espacio de socialización
 - 4.2. Finalidades y objetivos generales de la etapa
 - 4.3. El escolar de 3 años. Características específicas
 - 4.4. Operativa del aprendizaje lingüístico
 - 4.4.1. Cómo aprendemos a hablar
 - 4.4.2. La doble articulación del lenguaje
 - 4.5. El cuento infantil y sus adaptaciones transmedia. De la oralidad de las historias contadas a la interacción de los videojuegos.
 - 4.6. La elección del cuento.
 - 4.7. El cuentacuentos
-

La educación es un fenómeno complejo en el que intervienen diversos factores, niveles o estructuras que actúan simultáneamente y se combinan influyendo en el desarrollo del ser humano. De ellos, la familia y la escuela son los que más influyen en la primera infancia. En efecto, Bronfenbrenner (1997), por ejemplo, distingue hasta cuatro estructuras entre las cuales la escuela quedaría inserta en dos de las más influyentes: los microsistemas y los mesosistemas. Los factores que inciden en la educación lo hacen desde la interacción con el sujeto. De ellos, la familia y la escuela son los factores más inmediatos por cuanto suponen el primer contacto con la realidad, el ámbito de experimentación más próximo –microsistemas-, pero no actúan aisladamente, sino que interaccionan de tal manera que el niño

ha de integrarlos en un modo operativo conductual –mesosistemas-³⁷. Durante la primera etapa infantil será primero la familia y, más adelante, la familia junto con la escuela las que ofrezcan al niño los estímulos necesarios para su desarrollo en todos los ámbitos. Durante esta etapa, los motores de aprendizaje serán la curiosidad y el juego, de ahí la enorme importancia del cuento en la primera infancia.

A través del cuento estimulamos la curiosidad de los niños y sumergimos su mente en un universo de fantasía en el que sienten y viven la acción relatada. Esta atención y esta imaginación, especialmente en estas edades de apogeo del juego simbólico infantil (Piaget, 1954) hacen del cuento una herramienta educativa de primer orden tanto en la familia como en la escuela. Sin perder de vista que el objetivo fundamental es que el niño se divierta, una vez inmersos en el relato, podemos utilizar la fantasía, por ejemplo, para crear circuitos de psicomotricidad enfocados hacia la mejora de las habilidades motoras, o dibujar y colorear para mejorar el trazo grueso o fino, o componer murales con diferentes materiales, para familiarizar al niño con sensaciones táctiles, colores o formas.

El cuento como herramienta permite, además, algo singular como técnica pedagógica: el uso de distintos formatos de presentación; es decir, un mismo cuento puede ser leído con o sin apoyo de láminas e imágenes, visto en grupo en televisión o pantalla grande, o

³⁷ El tercero sería el exosistema, entornos en los que no se participa activamente pero que inciden en las circunstancias que rodean al niño, como el trabajo de sus padres, por ejemplo; y, por último, el cuarto sería el macrosistema, compuesto por las ideas dominantes derivadas de las circunstancias históricas, sociales, políticas y ambientales propias de una comunidad concreta. También la escuela es vehículo de transmisión en estas dos estructuras pero su capacidad de incidencia o modificación es más limitada.

individualmente en tabletas u ordenadores; puede ser narrado o representado participando o no el niño de la representación. Pero, a la vez, y esto es importantísimo, la escuela ofrece un ambiente regular donde existen unas rutinas que proporcionan seguridad al niño, de forma estructurada (Bradley y Caldwell, 1995; Rodrigo y Acuña, 1998). Todas las actividades que se desarrollan en torno al cuento, como cualesquiera otras utilizadas en el aula, están inevitablemente mediadas por herramientas culturales, son auténticos mediadores de la acción educativa (Vigotsky, 1978; Leontiev, 1981; Wetsch, 1991, 1994, 1995).

Para ello, el cuento, el vocabulario, incluso los objetos –libro, láminas, dibujos, etc.- pueden y deben quedar al alcance del niño para fomentar las actitudes exploratorias y la iniciativa propia en espacios y tiempos definidos. Este ambiente le proporciona seguridad y refuerza su autoestima. Pero sin olvidar que el motor mediador del aprendizaje y el desarrollo es la interacción comunicativa social en un universo nuevo diferente a la familia. El aspecto fundamental en el aula es el escenario de convivencia que se crea y constituye el espacio de desarrollo que tiene como referente al adulto que presenta ante el niño la realidad en un momento, en un tiempo y de una forma concreta (Vigotsky, 1978). Pero, y esto es lo más importante, el desarrollo se va a producir especialmente a través de la forma de relacionarse con sus iguales y los vínculos afectivos trabados desde la convivencia (Ortega y Mora, 1996) que generan una “cultura entre iguales” a través de las experiencias compartidas en interacción (Ortega, 2003). Lo que hace motivador y estimulante un relato, un objeto, una experiencia son las emociones positivas que el niño activa en torno a una vivencia. En el aula, es el profesor como referente

adulto quien va a generar el ambiente de convivencia, a través de las normas, las pautas y los tiempos que, atendiendo a la individualidad de cada niño, aprovechando su zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978, 2000), le permita crecer con seguridad y curiosidad por el aprendizaje.

El profesor es quien elige el cuento, lo recrea y lo modifica en función de la situación concreta de aprendizaje del grupo, selecciona el formato de presentación y orienta emocionalmente el acercamiento a personajes y acontecimientos. No se trata de transmitir conocimientos sino de desarrollar competencias utilizando los recursos que tenemos a nuestro alcance. Una adecuada preparación de la actividad en contenidos, tiempo y forma dirigidos hacia objetivos de aprendizaje concretos y transversales serán claves para que el niño se sumerja en ese universo mágico a partir del cual todo es posible.

4.1. La escuela infantil como espacio de socialización

En este sentido, asistimos hoy a una transformación en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo, también en las Escuelas Infantiles, desde la introducción del enfoque de desarrollo de las “competencias” (Gimeno et al., 2008). Y una de las competencias más importantes se refiere a la correcta socialización del niño. Ya en 2003, el Proyecto para la Recuperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) proponía como competencia el desarrollar la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos, el ser capaz de establecer y mantener relaciones simétricas, cooperar y resolver

conflictos entre iguales (OCDE, 2003). Aunque la normativa legal³⁸ en la Comunidad Autónoma de Andalucía no nombra las competencias, sí parecen inspirar y estar implícitas en las denominadas áreas de aprendizaje (Vieites, 2009). La ley, en la fundamentación del currículo indica explícitamente que “[...] se orientará a que desarrollen al máximo sus capacidades [...], aprendizajes que les permitan interpretar el mundo que les rodea e interactuar con él”³⁹.

Las competencias guardan una relación directa con las áreas señaladas en la legislación (Muñoz et al, 2010, p. 4). Las competencias debemos entenderlas como el conjunto de conocimientos y habilidades que logran resultados gracias a la adaptación a situaciones concretas en un ambiente determinado (Rodríguez Moreno, 2006). Y así se ha entendido en el Centro Infantil que nos ocupa y también por parte de algunas de las editoriales. En el desarrollo del Plan Anual de Centro 2014-2015, tras descomponer cada una de las tres áreas en “objetivos”, “contenidos”, “bloques” y “criterios de evaluación”, en efecto, estos se vinculan a las competencias básicas siguiendo los criterios del proyecto educativo aplicado en Jardylandia⁴⁰ (PAC, p. 95⁴¹).

La socialización eficaz requiere interactuar con los demás, lo que supone, como hemos visto, entender y utilizar de forma coherente las reglas que dominan esas relaciones y comprender las actitudes y

³⁸ Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre; Decreto 428/2008, BOJA 164; Orden 5 de agosto 2008, BOJA 169.

³⁹ Decreto 428/2008, Cap. II, artículo 5, apartado 3.

⁴⁰ Este Proyecto Educativo, Lisa, se vincula al material didáctico utilizado, en concreto al libro de texto *Proyecto Lisa*. 2 años. Everest.

⁴¹ PAC = Plan Anual de Centro, 2014-2015 de Escuela Infantil Jardylandia.

emociones de los demás. El medidor más eficaz para la socialización es el juego y más el juego compartido que supone el primer intercambio consciente a través del que se generan expectativas de las que derivarán satisfacciones o frustraciones que determinarán un nivel proactivo o no hacia el juego con los demás. La función de integración social de la Escuela Infantil es uno de los puntos básicos y vertebradores de la ley⁴². Y el legislador es sensible a esta realidad apuntando cómo el ejercicio de la complementariedad se halla presente en los juegos, cómo se aprende a través de la imitación y cómo se utiliza para integrarse socialmente y construir su propia identidad⁴³.

Y es el juego la herramienta clave para lograr la integración y la socialización infantil. Promoviendo actividades lúdicas se fomenta la interrelación y el intercambio que favorecen el aprendizaje y la interiorización de normas sociales y pautas de comportamiento adecuadas para la convivencia (Romera, Ortega y Moks, 2008). En este sentido, lo que determina que la actividad realizada sea o no un juego depende de la forma de desarrollo y presentación de la misma. En palabras de Piaget, “[...] un esquema no es jamás en sí mismo lúdico o no lúdico y su carácter de juego no proviene sino del contexto o del funcionamiento actual” (1959, p.129). Pero también

⁴² En concreto, en el Decreto 428/2008, se alude a la socialización en el artículo 2, apartado d) (“Los centros de educación infantil deberán ser espacios de aprendizaje, socialización, intercambio y encuentro...”), Artículo 3, apartado 1 (“Contribuir al desarrollo [...] social [...]”), apartado 2 (“[...] atendiendo al desarrollo de [...] comunicación y lenguaje, pautas de convivencia y relación social.”); en el Artículo 4, apartado e) (“Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada en las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por otros”).

⁴³ Ver Orden de 5 de agosto de 2008, Bloque 1, Apartado 4.

los juegos evolucionan con el desarrollo infantil. En concreto, la etapa que nos ocupa, niños de 3 años, entraría en la fase del juego simbólico en su máximo apogeo que iría desde los 2 hasta los 4 años (Piaget, 1959). Es una etapa que se caracteriza por jugar al “como si” con conciencia de vivir y elaborar una ficción; el niño recuerda acontecimientos e imágenes y elabora sus propios símbolos. El niño va evolucionando desde el juego en solitario, al juego en paralelo. Entre los dos y tres años, le gusta rodearse de niños pero cada uno centra su atención en su propia actividad sin promover intercambios participativos, de ahí que se trate aún de juegos no reglados (Chateau, 1973). El símbolo es aún muy egocéntrico, pero hacia los 3 años gana en complejidad construyendo escenas cada vez más elaboradas (Piaget, 1959).

Más adelante comenzará la etapa competitiva en la que se interactúa con los otros niños. Para ello, se necesita asumir una determinada distribución de funciones dentro del conjunto, una idea de organización y colaboración entre los niños. Para ello, el símbolo cada vez es menos egocéntrico y el comportamiento más imitativo por la necesidad de compartir con los compañeros. Con este ejercicio de intercambio, el niño va forjando el concepto de sí mismo a través del contacto con el grupo, lo que requerirá de la adaptación. Esto supone también la activación de la “valoración” o evaluación propia a partir de la imagen que recibe del entorno, por lo que se mide a sí mismo y a los demás y establece comparaciones.

A partir de los dos años, el niño comienza a ampliar su círculo social, el juego se abre poco a poco a los demás niños. Ya con tres años buscará a los otros niños en pequeños grupos, aunque con dificultades para realizar juegos colaborativos, actúan más en paralelo

pero supone el inicio de la socialización. Tras una fase en que las reglas no se manifiestan claramente, pasarán a otra en que se entienden las reglas y se identifican pero se infringen con facilidad ante cualquier estímulo interesante. Los juegos representativos comienzan a aparecer, pero aún no de forma eficiente, los deseos de los demás no están claros y las reglas de juego aún resultan difusas (Chateau, 1973). El rápido desarrollo del lenguaje contribuye eficazmente a la comunicación. A partir de los cuatro años, la evolución es mucho más rápida, irán ampliando el grupo de juego y los intercambios serán cada vez más activos. De ahí la enorme importancia de la etapa de 2 a 3 años.

Hasta los tres años no podemos hablar propiamente de una socialización en el sentido amplio. Desde el nacimiento, el niño se ha ido adaptando a su entorno inmediato, pero el salto a un contexto amplio supone una necesidad de adaptación que requiere del desarrollo de las capacidades necesarias, entre ellas, el descubrimiento del “yo” y “lo mío” frente a los demás. A partir de ahí comenzará la negociación a través de la que se irán elaborando mecanismos de relación eficaces. Los tres años, suponen pues una etapa crítica en el desarrollo.

La escuela infantil es un espacio de socialización de importancia primordial en el desarrollo del niño. También de las familias. Aprender a ser padres es una tarea ardua, especialmente cuando se trata del primer hijo y todo está por aprender. Es conocida la frase “los niños no vienen con un manual debajo del brazo”, pero no solo se trata de aprender a gestionar las necesidades del recién nacido, sino también los cambios que afectan a sus vidas derivados de los cuidados que requiere desde que nace (tiempo, autonomía, recursos,

función social, etc.). Es un momento en que se necesita un espacio para socializar la “crianza” en grupos estables con los que compartir experiencias, inquietudes y recursos. Las redes sociales a las que pertenecían los padres, al cambiar su propia situación, necesidades e intereses, dejan de ser útiles y necesitan encontrar nuevas redes en las que desarrollarse.

El sentimiento de pertenencia de las familias a una comunidad educativa en la que se sienten integrados es clave para una educación fluida en la que los problemas se solucionan en un marco de intercambio y colaboración con las demás familias y con el centro educativo. Hace que las expectativas sobre las capacidades de ser padres y sobre el futuro mejoren y con ellos se potencian las actitudes de aprendizaje de los propios niños (Amaiz, de Basterrechea, y Salvador, 2011).

4.2. Finalidades y objetivos generales de la etapa

Según la normativa legal en vigor, “la Educación Infantil se concibe como una etapa educativa con identidad propia y de carácter voluntario⁴⁴. Esta etapa única consta de dos ciclos, el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6⁴⁵. Su finalidad específica es la de “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado”⁴⁶. Como toda etapa educativa, requiere de una propuesta pedagógica específica desde el inicio, además de cumplir otras funciones de índole social que deben tenerse en consideración en el

⁴⁴ Ley 17/2007 de 26/12/2007, BOJA 252.

⁴⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE 106, Cap. I, Tít. I.

⁴⁶ *Ibíd*em, Art. 12.2.

diseño de la organización y funcionamiento de cada Centro. Su normativa legal en Andalucía se desarrolla en el “Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil”.

La necesidad creciente de conciliación de la vida laboral y familiar hace que la primera etapa de Educación Infantil cobre una importancia cada vez más relevante. De ahí que en la fundamentación, el Decreto resalte la necesidad de atención en los aspectos organizativos del Centro de carácter social, tales como el calendario escolar, el horario y los servicios con idea de facilitar en lo posible la comunicación e interacción entre escuela y familia.

4.2.1. Finalidades y objetivos de la etapa por ciclos

La Educación Infantil, como hemos visto, queda organizada en dos ciclos de tres años cada uno. El grupo de estudio que nos ocupa se sitúa en la intersección entre los dos ciclos, en niños que han finalizado el curso de 2 a 3 años. A lo largo de la etapa se persiguen unas finalidades y objetivos concretos que vienen definidos por ley, pero los centros educativos gozan de autonomía para elaborar el proyecto educativo y asistencial “[...] partiendo de su realidad y tomando como referencia los principios que orientan la educación infantil y las correspondientes prescripciones del currículo, regulados en el Decreto 428/2008, de 19 de julio.”

Así pues, el marco legal queda establecido por las normas generales contenidas en el Decreto 428/2008, en su Artículo 2. Son las siguientes:

- a) La educación infantil constituye una etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
- b) La educación infantil tiene carácter voluntario. Comprende dos ciclos de tres años de duración cada uno: el primero comprende hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años de edad. El segundo ciclo será gratuito en los centros sostenidos con fondos públicos.
- c) La educación infantil se organizará de acuerdo con los principios de atención a la diversidad, de modo que contribuya a desarrollar al máximo las capacidades de todos los niños y niñas, establecidas en los objetivos para la etapa. A tales efectos, se pondrá especial énfasis en la detección y atención temprana de cualquier trastorno en su desarrollo o riesgo de padecerlo, en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y en la tutoría y relación con las familias para favorecer la integración socioeducativa de los hijos e hijas.
- d) Los centros que impartan educación infantil deberán ser lugares de aprendizaje, socialización, intercambio y encuentro entre niñas y niños, familias y profesionales de la educación.
- e) La acción educativa en la educación infantil procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de las niñas y niños y la adaptación a sus características individuales.

f) La Consejería competente en materia de educación y los centros educativos favorecerán los mecanismos necesarios de coordinación entre educación infantil y educación primaria para, de esta forma, facilitar la transición y continuidad en el proceso educativo de los niños y niñas”.

El Artículo 4, por su parte, establece los siguientes objetivos:

- a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.
- b) Adquirir progresivamente autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y promover su capacidad de iniciativa.
- c) Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas.
- d) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- e) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.

f) Aproximarse a la lectura y escritura a través de diversos textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.

g) Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.”

En cuanto a desarrollo del currículo, “[...] es la expresión objetivada de las finalidades y de los contenidos de la educación que los niños y las niñas de esta etapa deben y tienen derecho a adquirir y que se plasmará en aprendizajes relevantes, significativos y motivadores.” (Art. 5.1). Se orientará a que se desarrollen al máximo sus capacidades a través de “[...] aprendizajes que les permitan interpretar gradualmente el mundo que los rodea y actuar en él” (Art. 5.3), facilitará la atención a la diversidad y atenderá a las necesidades específicas de apoyo educativo que requiera el alumnado (Art. 5.4) y será único, garantizando la continuidad educativa de los dos ciclos (Art. 5.5.). A través del Proyecto Educativo, se incorporarán los contenidos propios de la cultura andaluza (Art. 6) y se integrarán en él, en las diferentes áreas, de forma transversal, “[...] el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de paz, los hábitos de consumo y vida saludable y la utilización del tiempo de ocio [...]” (Art. 5.7); además de contribuir “[...] a la superación de las desigualdades por razón de género, cuando las hubiere, y permitirá

apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad” (Art. 5.8).

Esta Ley también se ocupa de la metodología. Aquí se siguen las tesis más extendidas sobre aprendizaje infantil haciendo hincapié en el juego y en el aprendizaje colaborativo con adultos y entre iguales. La metodología activa prima la acción como modo de aprendizaje pero respetando el proceso de maduración del niño. El aula se transforma en el espacio de aprendizaje a través de la socialización e interviniendo mediante de la observación y la mediación:

“Las aulas de Educación Infantil son un marco en el que podemos observar cómo sus integrantes son capaces de resolver sus problemas, especialmente los relacionados con la socialización. Observando sus juegos, sus relaciones, sus respuestas, podemos comprobar que los pequeños tienen distintas formas de afrontamiento, y son capaces de establecer unas valoraciones con respecto a las mismas” (Ortiz, L., Salmerón, H. y Rodríguez, S., 2007, p.4)

Las estrategias metodológicas, para ser eficaces, deben presentarse integradas en un contexto de aprendizaje, de ahí que el aula sea el campo de experimentación por excelencia (Entwistle, 2000; Wetsh, 1993). Respecto a la mediación, su eficacia se vincula al aprovechamiento adecuado de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978, 2000), en lo que Bruner denomina “andamiaje tutorial” basado en la idea de que lo que un niño logra hoy con la colaboración de un adulto o de otro niño, mañana logrará hacerlo por sí mismo (Bruner, 1997; Wersh, 1993; Rogof, 1990).

En concreto, el Artículo 6 establece las siguientes directrices:

1. Las propuestas pedagógicas y actividades educativas en los centros de educación infantil han de respetar las características propias del crecimiento y el aprendizaje de los niños y niñas. Consecuentemente, los maestros y maestras y demás profesionales de la educación infantil deben atender a dichas características, partir de los conocimientos previos, necesidades y motivaciones de cada niño o niña, propiciar la participación activa de éstos, fomentar sus aportaciones, estimular el desarrollo de sus potencialidades y facilitar su interacción con personas adultas, con los iguales y con el medio.

2. Para contribuir a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes, el diseño y la organización de los espacios individuales y colectivos, la distribución del tiempo, la selección y organización de los recursos didácticos y materiales, así como las distintas posibilidades de agrupamientos, actividades y propuestas pedagógicas, permitirán y potenciarán la acción infantil, estimulando las conductas exploratorias e indagatorias.

3. Las actividades de juego, para las que se reservarán tiempos y se organizarán espacios, tendrán especial importancia, asegurando la continuidad de la vida cotidiana de niñas y niños.

4. Para conseguir que los niños y niñas aprendan de manera compartida, otorguen significados, interpreten códigos y recreen conocimientos culturales, el maestro o maestra o el profesional de la educación infantil contextualizará la acción

educativa, apreciando los procesos y no sólo los resultados, diversificará las situaciones de aprendizaje y propuestas y evitará el tratamiento homogéneo que supone la realización de tareas estandarizadas para todos.

5. Los centros de educación infantil deben entenderse como un lugar de vida y de relaciones compartidas a los que asisten niñas y niños en cuyas capacidades confían los profesionales de la educación. Por ello, debe crearse un ambiente de confianza, en el que se sientan capaces y seguros, con la finalidad de generar confianza en sí mismos para afrontar los retos que les plantea el conocimiento progresivo de su medio y para adquirir los instrumentos que les permiten acceder a él.

Cada Centro deberá desarrollar y concretar su currículo, en el Proyecto Educativo de Centro, donde se incluirán (Art. 7):

1. Criterios generales para la planificación didáctica,
2. Orientaciones metodológicas,
3. Criterios para organizar y distribuir el tiempo.
4. Objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar.
5. Procedimientos y criterios de evaluación.
6. Medidas de atención a la diversidad.
7. Plan de acción tutorial.
8. Plan de formación del personal.
9. Posibilidad de suscribir los compromisos educativos con las familias⁴⁷.

⁴⁷ Artículo 31 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre.

10. Propuestas pedagógicas con medidas de atención a la diversidad.

Por último, sobre las Áreas, la ley se centra en ámbitos de la experiencia y el desarrollo infantil, siendo común para los dos ciclos las correspondientes a (Art. 8):

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
2. Conocimiento del entorno.
3. Lenguajes: Comunicación y representación.

Se organizarán desde un enfoque globalizador procurando integrar las experiencias y aprendizajes a través de situaciones significativas (Art. 8.1 y 8.4). Deberá, además, adoptar medidas de atención a la diversidad que posibiliten una atención personalizada de cada niña o niño (Capítulo IV) para que todos alcancen los objetivos propuestos con modelos integradores y no discriminatorios. En este sentido, la Junta de Andalucía establecerá medidas que garanticen la detección precoz de trastornos y la atención temprana que posibiliten la intervención eficaz en estos casos (Art. 4 y 5).

La acción tutorial se considera fundamental para la educación. Su programación debe incorporarse al PAC en su Plan de Orientación y Acción Tutorial donde se recogerán los mecanismos de colaboración con las familias (Art. 13.3). En el Primer Ciclo que nos ocupa, “la tutoría será ejercida por el personal que realice la atención educativa y asistencial directa al alumnado” (Art. 13.2) y realizarán labores de orientación educativa, organización de aula y coordinación con los otros tutores del ciclo (Art. 14.2), y se procurará la continuidad en la labor del mismo tutor durante el ciclo (Art. 14.1).

La colaboración con la familia en la Primera Etapa de Educación Infantil se considera como fundamental para el correcto desarrollo en la infancia, y así lo recoge la ley en el Capítulo V:

1. Los profesionales de la educación y las familias colaborarán en la educación y la crianza de los niños y niñas, por lo que su relación ha de basarse en la corresponsabilidad. Para ello, la educación infantil debe fundarse en el conocimiento del contexto familiar y generar los cauces de una mutua colaboración que contemplen el respeto a la diversidad de familias en la sociedad contemporánea.
2. En esta etapa se contribuirá a que las familias conozcan y valoren las actividades que sus hijos e hijas realizan en el centro, con sus iguales y con otros adultos, ofreciendo ayuda y apoyo a las familias en lo que concierne a la educación de sus hijos e hijas.
3. Los tutores y tutoras mantendrán una relación permanente con las familias de los niños y niñas, facilitando situaciones y cauces de comunicación y colaboración, y promoverán la presencia y participación en la vida de los centros.
4. Para favorecer una educación integral, los tutores y tutoras aportarán a las familias información relevante sobre la evolución de los hijos e hijas que sirvan para llevar a la práctica, cada uno en su contexto, modelos compartidos de intervención educativa.

5. Desde los centros educativos se promoverán acciones formativas orientadas al apoyo y la formación de las familias en materia educativa, entre las que se podrán llevar a cabo cursos monográficos, talleres, grupos de reflexión, sesiones de intercambios de experiencias a fin de que la familia y el centro se conviertan en comunidades de prácticas compartidas.

4.3. El escolar de 2 a 3 años: características específicas

La etapa de los 2 a los 3 años supone toda una aventura en el desarrollo del niño tanto a nivel cognitivo como motor. Este desarrollo dependerá tanto de factores genéticos como del medio ambiente y los estímulos que el niño reciba (Thelen, 1995). Pero el proceso de adquisición de habilidades es gradual y secuenciado: primero la cabeza, brazos, tronco y piernas, manos y dedos (Illingworth, 1983). Pero su implementación está sujeta a variaciones individuales en el ritmo y el desarrollo. El comenzar a caminar, por ejemplo, puede oscilar entre los 9 meses y el año y medio. El niño no es un sujeto aislado, las relaciones sociales, los estímulos medioambientales resultan básicos en tanto que generan estímulos y actitudes que pueden o no favorecer la interacción y el desarrollo (Vericat y Orden, 2013).

El niño viene programado instintivamente para responder a los sonidos agudos propios de la voz femenina, la atención al rostro, al contacto humano, el abrazo, determinan nuestra dependencia y afinidad social que se centrará en la fijación de una persona de apego estable que influirá en equilibrio emocional y el aprendizaje (Berk,

1998; Shaffer, 2000), la influencia del entorno familiar es esencial (Boulch, 1995). Los avances progresivos se manifiestan especialmente en el incremento de habilidad en el lenguaje y en la motricidad fina y gruesa. Esto llevará aparejado el inicio de la socialización a través del juego simbólico. El niño empieza a obedecer entendiendo instrucciones básicas y sencillas, pero también comenzará el periodo de oposición con frecuentes cambios de humor y rabietas. Se inicia una etapa premoral básica con nociones de lo que está bien y está mal, aunque sin consolidar causa y consecuencias.

El desarrollo motor supone una manifestación de la correcta interconexión entre el cerebro y el mundo que nos rodea (Picq y Vayer, 1977), un control de los movimientos del cuerpo coomporta el conocimiento de sus partes, sus posibilidades y sus limitaciones, lo que requiere la maduración neurológica que implica la interacción con el medio. Durante el segundo año, el niño va ya reconociendo las distintas partes de su cuerpo y adquiere mayor control a través del juego. A los tres años ya es capaz de señalar y nombrar las distintas partes del rostro. Respecto al desarrollo motor, sus habilidades mejoran rápidamente. Adquiere destrezas para saltar, correr y trepar. Descubre el baile. Va definiendo la lateralidad, la impulsividad de los movimientos va cediendo a un mayor control. Estas habilidades le van permitiendo conocer su propio cuerpo y sus limitaciones.

El proceso de lateralidad comienza a producirse entre los 3 y los 6 años (Palacios y Mora, 1999). También va perfilando sus habilidades con las manos y la coordinación entre ojos y manos lo que le permite adquirir mayor destreza y posibilita mayores cotas de autonomía para lavarse, comer, jugar, etc. Comienza a usar el lápiz, las ceras, a pintar

con el dedo, a utilizar pinceles, a dibujar círculos, cruces y líneas oblicuas. Ya es capaz de colorear e intenta copiar afinando el trazo. Ello es posible gracias a la automatización de movimientos que va adquiriéndose por repetición, lo que permite liberar atención para enfocarla de manera más precisa. Es interesante constatar cómo la adquisición de estas habilidades y la aparición de los primeros rasgos de psicomotricidad fina, coinciden con la aparición de la etapa de la negación (Spitz, 1990), lo que indica una interacción comunicativa intencionada con los adultos sustitutiva de reacciones instintivas o reflejas como los gritos, el llanto o la pataleta. Los avances más representativos cronológicamente serían los siguientes:

De 24 a 30 meses:

1. Salta con ambos pies.
2. Lanza la pelota con las manos y los pies.
3. Se quita los zapatos y pantalones desabrochados.
4. Utiliza cuchara y tenedor y bebe en taza sin derramar.
5. Coge objetos del suelo sin caerse.
6. Completa un tablero de tres formas geométricas (redonda, cuadrada y triangular).
7. Es capaz de hacer una torre con cubos.
8. Conoce el orinal y el WC y los utiliza por indicación del adulto.

De 30 a 36 meses:

1. Realiza actividades de enroscar, encajar y enhebrar. Ya pasa las páginas de un libro.
2. Es capaz de correr con soltura y salta con cierto control. Sube y baja las escaleras solo. Da patadas al balón sin perder el equilibrio.
3. Pide ir al baño cuando lo necesita. Se lava y seca las manos, se baja los pantalones, se quita los zapatos.
4. Copia el círculo, la línea vertical y la línea horizontal.
5. Come de forma autónoma todo tipo de alimentos.
6. Casi siempre seco durante el día (control de esfínteres)
7. Identifica algunos conceptos espaciales (aquí-dentro-encima-debajo-lejos...) y temporales (de día-de noche).

Su agudeza visual también va aumentando aunque con 2 años aún es un cincuenta por ciento, resulta normal un cierto nivel de hipermetropía que se corrige con el tiempo. Pero ya puede enfocar y calcular distancias y espacios lo que facilita su interacción con el medio y la exploración de las cualidades físicas en el entorno. Así:

De 24 a 30 meses:

1. Se mueve con soltura por los espacios habituales (casa, centro infantil, etc.).
2. Identifica algunos cambios en la naturaleza correspondientes a las diferentes estaciones del año.

3. Reconoce en fotografías a las personas más cercanas.
4. Juega junto a dos o tres niños de su edad.
5. Diferencia en imágenes algunos de estos términos: persona, animal y planta.
6. Saluda a niños y mayores conocidos, si se le indica.

De 30 a 36 meses:

1. Comienza a mostrar preferencias personales entre iguales.
2. Muestra afecto hacia niños más pequeños y animales domésticos.
3. Va conociendo normas y hábitos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte.
4. Contribuye al orden de sus cosas en casa o centro infantil cuando se le indica.
5. Comienza a identificar y distinguir diferentes sabores y olores (dulce-salado, buen-mal olor, etc.).
6. Identifica lugares de visita frecuente dentro de su entorno: casa de un familiar, parque, panadería, etc.

El desarrollo cognitivo evoluciona también en consonancia. El niño está aún en el estadio preoperacional (Piaget, 1960) en el que la inteligencia representativa es cada vez mayor, cada objeto se representará mentalmente por una imagen que lo sustituirá en su ausencia, de ahí la importancia de las imágenes asociadas a los cuentos, el disponer de un ambiente estable y la repetición recurrente del mismo cuento en este momento para afianzar símbolos mentales.

Es una época de aprendizaje acelerado en la que el niño pregunta mucho y se interesa por todo cuanto le rodea, lo que manifiesta su interés por comprender y asimilar el mundo exterior que está descubriendo.

Este descubrimiento lo lleva a distinguir propiedades (colores, formas, texturas, etc.) y conceptos abstractos (grande, pequeño, grueso, delgado, etc.), nociones de cantidad, etc. Pero sigue situado en el egocentrismo: entre los tres y cuatro años aprenderá la representación mental de quienes le rodean, y será capaz de resolver la “falsa creencia” hacia los cuatro años. Aún le cuesta establecer límites entre lo propio y el medio ambiente.

Desarrolla la memoria y comienza a narrar y a recordar por acumulación. Esto conlleva a la adquisición del principio de reversibilidad, a comprender que lo que se hace puede ser deshecho. Y afecta a la memoria autobiográfica, lo que se relaciona con el progresivo desarrollo de la autoconciencia y la aparición de las emociones secundarias relacionadas con las expectativas y la visión que los demás nos ofrecen sobre nosotros mismos.

También empieza a enfocar su atención con más facilidad y a realizar planificaciones incipientes a corto plazo. Las nociones espacio-temporales van adquiriéndose a través del juego, pero suponen una enorme complejidad cuestiones aparentemente sencillas como distinguir conceptos del tipo “arriba” / ”abajo” o “delante” / ”detrás”. La definición de la lateralidad no implica la aprehensión de conceptos espaciales, “derecha” / “izquierda” por ejemplo, que se le resistirán hasta los 5 o 6 años (Piaget e Inhelder, 2000).

La temporalidad requiere de la asimilación de dos conceptos en los que intervienen el orden de los acontecimientos y la duración de los mismos. La adquisición de estos empieza precisamente a los dos años, y hasta los 6 tendrán dificultades para comprender las secuencias cronológicas tan íntimamente relacionadas con el relato. La construcción de la noción de temporalidad pasará por tres etapas en la infancia: el tiempo vivido, el tiempo percibido y el tiempo concebido. El tiempo vivido se desarrolla a partir de experiencias personales y directas, vivenciales, con la realidad; el tiempo percibido se elabora a partir de experiencias externas que implican duración, secuenciación y representaciones en el espacio; el tiempo concebido responde a representaciones mentales que ya pueden prescindir de referencias concretas (Piaget, 1978).

En la etapa que nos ocupa, niños de tres años de edad, aún se encuentran en la primera fase, la del tiempo vivido. Para incentivar el desarrollo de las nociones temporales, Piaget (1978) propone la descentralización, es decir, extender el concepto aprendido a otras situaciones desde las que el niño pueda ir construyendo correspondencias. De ahí que el cuento en estas edades suponga un magnífico estímulo. La sucesión de secuencias de acción, reforzadas con imágenes que se organizan y reorganizan visualmente a través de las láminas o los dibujos, y la traslación de la historia a juegos de aula en los que se repite la secuenciación, suponen un refuerzo motivador para el niño. El aprendizaje de la lectura más adelante requerirá de la maduración en este sentido ya que el niño ha de transformar signos visuales organizados de una forma determinada en el espacio en secuencias auditivas con una cadencia temporal. Requiere de la

integración de estructuras espacio temporales en las que se conjugan diferentes habilidades (Trepát y Comes, 2002).

4.4. Operativa del aprendizaje lingüístico

La elocución no es más que la manifestación física de un proceso de elaboración de nuestro pensamiento. Resulta evidente que existe una capacidad innata en el ser humano que posibilita el desarrollo de una competencia lingüística concreta (Chomsky, 1968; Papalia y Wendkos, 1993; Kandel, Jessell y Dchwatz, 1996) y responde a la necesaria adaptación al medio satisfaciendo las necesidades de comunicación y socialización (Skinner, 1981; Rivero, 1993; Bruner, 1984; Vigotsky, 1978). Esta competencia lingüística guarda mucha relación con la forma en que opera el cerebro generando un sistema de símbolos a través de los cuales puede interpretar la realidad desde el universo interior, y que una vez formados funcionan de manera autónoma a la realidad exterior. Aquí tenemos una de las claves del cerebro humano: el pensamiento simbólico.

Hemos de recordar que la comunicación es anterior al acto de habla en sí y se produce desde el momento en que existe una interacción intencionada y explícita, recíproca e intersubjetiva, cuya primera manifestación vendría a través del contacto físico y con la interpretación del rostro y la gesticulación. En este sentido, el lenguaje no es más que un sistema sustitutivo que se materializa a través del habla (Bruner, 1984). Su elocución, sin embargo, demuestra el desarrollo de un sistema de códigos complejos a través de los cuales interpretamos el mundo exterior, los objetos, sus

cualidades y relaciones, pero también es el sistema a través del cual el individuo comprende e interpreta lo que sucede en su interior. Y esto no solo manifiesta la maduración del cerebro por el establecimiento de las conexiones neuronales implicadas en el proceso, sino también de los órganos fisiológicos que afectan a la audición y fonación.

El aprendizaje de la lengua va mucho más allá del mero aprendizaje de unos sonidos, unas palabras y unas combinaciones, implica la aprehensión de un sistema de relaciones que afectan a todos y cada uno de los constituyentes del enunciado, por simple que este pueda parecer, y que a su vez guarda una relación directa y proporcional, necesaria, con la realidad exterior que tratamos de representar a través del mensaje aplicada a una situación concreta de comunicación.

Como afirma Bruner, “Incluso en su nivel más simple, los enunciados son regidos por las necesidades del discurso y el diálogo y no por la representación semántica fija y unívoca de una expresión sobre algún conocimiento de mundos reales o mundos posibles” (Bruner, 2010, p. 93). A modo de ejemplo tomemos una oración simple del tipo “Hoy como lentejas”. Para que esta oración haya podido ser pronunciada, el cerebro debe estar preparado previamente con una serie de “mapas conceptuales” donde se incardinan multitud de conceptos previos. El adverbio “hoy” implica la aprehensión operativa de una noción temporal capaz de concebir, comprender e implementar aquello que es coincidente con el acto de comunicación, separándolo de lo que es anterior o posterior, es decir, una conciencia del flujo temporal. El verbo “como” expresa una acción determinada cuyo significado pudiera interpretarse como “ingesta de alimentos”,

pero expresa mucha más información, nos está indicando tiempo, modo, aspecto, persona y número. El uso del presente es imprescindible por coherencia con el adverbio temporal previo, en contraposición con formas de pasado –comí / he comido / comía-, o formas de futuro –comeré-; el indicativo marca que la acción es concebida como real por el hablante, por lo tanto, susceptible de ser temporalizada de forma concreta, en contraposición de una acción pensada como posible –comería- o como deseable –coma-, lo que implica además necesariamente el uso de la forma imperfectiva del presente en cuanto al valor aspectual, esto es, una acción pensada como proceso en un instante que se dilata en la coincidencia del acto de comunicación. Se ha usado el verbo en primera persona del singular, lo que requiere una concepción previa del “yo” frente a los demás intervinientes en el acto de comunicación, como también el esquema prefijado en nuestra lengua en cuanto a la división de los posibles intervinientes: emisor (yo), receptor (tú) y lo que no se encuentra presente en el acto de comunicación (él/ella: animado / no animado). También requiere el que el hablante haya asimilado una concepción de número que diferencia la unidad (singular: yo) de lo que es más de uno, donde tendría que escoger entre la inclusión del “yo” (nosotros), la exclusión del “yo” pero inclusión del “tú” (vosotros) o la exclusión del “yo” y del “tú” (ellos). También, el usar “lentejas” como lo comido implica el conocimiento de la realidad para una construcción coherente y con sentido. El hablante sabe que no podría comer “bombillas”, por ejemplo. Pero, además, sabe que se trata de un objeto no animado, por lo que no utiliza la preposición “a” y, por último, que es un nombre incontable al que basta el uso del plural para expresar una realidad indeterminada.

Y esto son solo algunos de los conocimientos que el hablante demuestra, hemos obviado otras reglas de composición más básicas como la combinatoria de fonemas o morfemas en la formación de sílabas, morfemas y palabras, o aquellas relativas a las reglas que determinan las posibles posiciones de las palabras según su función y significado dentro de la oración. Como vemos, la elocución de un mensaje, por simple que este sea, requiere del dominio de todo un sistema porque la elección de cada elemento depende de la relación que guarda con el conjunto, sin el cual, el elemento separado carecería de valor, por una parte; y de su relación con los demás elementos que podríamos utilizar en su lugar –relaciones paradigmáticas y sintagmáticas en la lingüística estructural- (Saussure, 1945).

Para llegar a este simple mensaje, el hablante ha debido procesar una ingente cantidad de información donde no solo selecciona las palabras cuidando la coherencia formal en el contexto propio de la oración, sino que ha debido seleccionarlas eligiéndolas entre las posibles opciones posibles para expresar la misma idea (“hoy” frente “a mediodía” o ausencia de adverbio; “como” en lugar de “almuerzo” o “zampo”; “lentejas” en lugar de “legumbres”, por ejemplo). Es decir, ha debido respetar tanto la coherencia formal y semántica, sintagmática –entre los elementos que aparecen juntos en una misma oración-, como la paradigmática –con los elementos que podrían haberse elegido en lugar de cualquier de ellos entre los posibles para designar una misma realidad-⁴⁸.

⁴⁸ Hjelmslev amplía el concepto de Saussure tratando de concretarlo. Ver Gutiérrez, 1997.

Y, por último, hemos de considerar la pertinencia del mensaje en relación al interlocutor y el contexto situacional en que se produce, la pragmática de la información emitida. Un mensaje descontextualizado resulta incoherente e inútil, por lo que ha de estar incardinado en el flujo recíproco de información que se produce durante el diálogo en la comunicación en un momento dado.

Sin embargo, podemos afirmar que ningún hablante es consciente de toda la información necesaria conjugada en una construcción aparentemente tan simple. De hecho, todos sabemos hablar desde la infancia sin conocimientos de gramática, ni de fonética, ni de semántica. Esa es la demostración más evidente de la programación neuronal innata con la que nacemos. Aunque nuestro cerebro es similar al de otros mamíferos, ninguna otra especie es capaz de desarrollar un sistema de comunicación complejo como el nuestro, ni siquiera similar. Nuestro cerebro es el ordenador más potente que podamos imaginar, a modo de ejemplo, citemos solo que consta de más de cien mil millones de neuronas, y que cada neurona puede contar con más de diez mil sinapsis, más de mil billones, más de cinco mil veces las estrellas de nuestra galaxia, hasta conformar un auténtico universo único e irrepetible (Alonso, 2013).

El tema del innatismo del lenguaje no es algo nuevo (Nafría, 2005). Entre las teorías más influyentes que defienden este principio encontramos a Noam Chomsky y a Pinker, entre otros (Chomsky, 1968; Wexler, 1982; Slobin, 1985; Pinker, 1995). Noam Chomsky defendía una sintaxis primigenia, una estructura profunda del lenguaje común a todas las lenguas desde la cual se desarrollarían las lenguas específicas en la mente del hablante. A partir de esta idea desarrolló

gramática generativa que trata de hallar las estructuras subyacentes a cualquier enunciado buscando un tronco común. Para este autor, todos disponemos de una competencia lingüística que consistiría en un sistema abstracto que subyace al comportamiento y está constituido por una serie de reglas que interaccionan entre sí determinando la forma y el sentido intrínseco de un número infinito de oraciones (Chomsky, 1968).

A decir de Pinker (1995), constituye como un instinto que, una vez desarrollado, moldea nuestro pensamiento y genera un universo individual capaz de alimentarse a sí mismo creando nuevos símbolos, nuevas asociaciones únicas. Pinker denominó a esta lengua “el mentalés”. Hoy, gracias al conocimiento aportado por la neurología, tenemos más datos sobre cómo desarrollamos esta capacidad innata de comunicación.

Bruner llega a similares conclusiones cuando afirma que “[...] la base sutil y sistemática sobre la cual se asienta la referencia lingüística misma ha de obedecer a una organización natural de la mente, a la que accedemos por la experiencia y no por el aprendizaje” (Bruner, 2010, p. 73). La afirmación de Vigotsky, en la que se apoya Bruner, en este sentido parece incontestable: la conciencia y el control aparecen tan solo en una etapa tardía del desarrollo de una función, después de haber sido usados y practicados inconsciente y espontáneamente. Para poder someter una función al control intelectual, primero debemos poseerlo (Vigotsky, 1978).

Esta capacidad innata de desarrollo y aprendizaje lingüístico parece quedar demostrada desde el estudio de algunos trastornos

relacionados con el habla. Así, se ha asociado el “trastorno específico del lenguaje” con un único gen dominante. Constituye un trastorno hereditario que afecta a la flexión y elaboración sintáctica de las oraciones sin que afecte a la inteligencia general de quienes la padecen (Pérez-Jurado, 2005). Esto nos demostraría la predeterminación genética hacia la elaboración de conexiones especializadas en áreas concretas del cerebro.

4.4.1. Cómo aprendemos a hablar

Históricamente, las teorías más relevantes podemos clasificarlas en conductistas, innatas, cognoscitivas y socioculturales. Las conductistas centran el proceso del aprendizaje en respuestas conductuales ante estímulos externos (Skinner, 1981; Osgood, 1962). En este sentido, las emociones, positivas o negativas, nos hacen proclives a enfocar nuestra atención en una dirección determinada, lo que nos permite interactuar con el entorno reforzando aquellas conductas gratificantes y rehuyendo aquellas otras que no lo son, lo que Skinner denominaba “condicionamiento operante” (Skinner, 1981). Los innatistas defienden la preexistencia de un lenguaje, una gramática universal, en la configuración genética, específicamente humana, que se desarrollaría con mucha más independencia de los estímulos externos de lo que se afirmaba en el conductismo (Chomsky, 1967, 1968; Lennenberg, 1967). La teoría cognoscitiva, desde un planteamiento más psicológico, centra la atención en el pensamiento como articulador del lenguaje de tal forma que el conocimiento se canaliza a través de la expresión verbal. En este sentido, las funciones psicológicas superiores (percepción, atención,

memoria e imitación) son necesarias para la adquisición y el desarrollo del lenguaje (Piaget, 1954; Sinclair, 1978).

El enfoque sociocultural, por su parte, trata de integrar las distintas teorías incorporando la influencia del medio social y la cultura en el aprendizaje y desarrollo de la lengua. Bruner (2010) aúna las teorías de Vigotsky (1978) con las anteriores: existe un componente innato que permite el aprendizaje a través de la socialización gracias a la “zona de aprendizaje próximo” en la que el niño avanza hacia el pensamiento simbólico con la ayuda del referente adulto. Aunque pensamiento y lenguaje no son lo mismo, la interrelación llega a ser tan estrecha que finalmente se condicionan recíprocamente y se confunden permanentemente sometidos al condicionamiento cultural del medio en que se desenvuelve. Vamos ahora a tratar de comprender el proceso de aprendizaje.

El cerebro humano está programado para sobrevivir por lo que necesita adaptarse al medio en que debe desenvolverse. Y esto utilizando la cantidad mínima de energía posible. Para lograrlo absorbe y clasifica toda la información que recibe y retiene aquella que le es útil. La cantidad de información percibida y procesada es enorme, se calcula que aproximadamente 400.000 bytes por segundo, pero muy poca de esta información llega a nuestro nivel consciente, en torno a un 10 %. No discriminamos esta información de forma voluntaria, sino de forma automática mediante un detector de variables que separa sistemáticamente aquello que nos puede interesar de lo que es irrelevante para nosotros. Este detector se inserta en la denominada zona límbica que controla nuestras emociones (Alonso, 2013).

El segundo elemento clave del aprendizaje es el enfoque instintivo de la atención sobre la “varianza”. Aquello que es continuo y sistemático no capta nuestra atención, pero cuando se produce una variación en el flujo constante, el cerebro enfoca automáticamente su interés para resolver la causa de la variación, valorarla y asimilar una conducta determinada en función de las circunstancias. El tercer punto clave, es la capacidad del cerebro para categorizar organizando la información en “mapas conceptuales”. Esta facultad es tremendamente eficaz y opera desde todos los niveles del lenguaje pero para poder actuar primero debe discriminar las unidades y más tarde organizarlas en grupos operativos. Esta mecánica de aprendizaje opera no solo en el aprendizaje lingüístico, sino en el pensamiento operativo, es decir, en el modo de procesar la información.

De los estudios realizados sobre el aprendizaje infantil son tres los que más han profundizado en el modo de adquisición de la lengua: Patricia Kühn (2004, 2010), Werker y Yeung (2005) y Pinker (2008). Los estudios de Patricia Kühn se realizaron en bebés mediante una técnica no invasiva de tomografías magnéticas. Se trataba de determinar cuándo el niño aprendía a distinguir específicamente su lengua materna y también investigar sobre la capacidad de asimilación de una segunda lengua utilizando distintos formatos de exposición. La posibilidad de ver a tiempo real la actividad generada por el cerebro nos permite establecer cuándo el niño centra o no su atención ante un sonido determinado. Sus conclusiones son conocidas: hasta los seis meses de edad el niño presta atención a todos los sonidos indistintamente, pero a partir de los seis meses comienza a discriminar y a enfocar su atención solo sobre los sonidos

de su lengua materna ignorando aquellos que no lo son. De tal manera que, con dieciocho meses, nos convertimos en “social-dependientes”, es decir, el cerebro ha aprendido qué sonidos son relevantes y cuáles no para, a partir de ahí, iniciar el proceso de asimilación. De esta forma se demostró cómo según cada lengua (inglés y japonés) los niños enfocaban su atención hacia los sonidos más frecuentes en cada una de ellas. Para lograrlo, en palabras de esta investigadora, el cerebro está continuamente elaborando estadísticas asimilando por recurrencia los elementos más reiterados en las secuencias escuchadas.

Para que este aprendizaje sea efectivo necesita del contacto humano y del vínculo afectivo lo que nos demuestra algo muy sencillo: somos seres sociales, el ser humano es la criatura más indefensa e inmadura al nacer, requiere de la protección y el acompañamiento hasta lograr desarrollar las habilidades necesarias que le proporcionen su autonomía y eso requiere implementar competencias motoras y comunicativas. El caminar erguidos trajo como consecuencia el estrechamiento del canal pélvico, esto obliga al niño a nacer inmaduro para facilitar el tránsito por el canal del parto. Si quisiéramos comparar el nivel de madurez de un ser humano al nacer con cualquier otro mamífero, el resultado es que hasta los veinte meses aproximadamente, el ser humano no alcanza la madurez que un mono tiene ya en el momento de su nacimiento. Afortunadamente, la naturaleza juega a favor de este pequeño ser aportando al torrente sanguíneo de la madre altas dosis de oxitocina en el momento del parto, lo que facilita la fidelización a través del vínculo afectivo que permitirá esos cuidados necesarios para la criatura recién nacida.

No deja de ser tan maravilloso como necesario el hecho de que psicológicamente estas etapas de aprendizaje lingüístico coincidan con la fase de apego donde el niño desarrolla una preferencia afectiva hacia una persona determinada que le va a servir de referente en el aprendizaje. Es un momento en que el foco de atención se centra en esta persona y, ante todo, requiere del acompañamiento del adulto, lo que refuerza el hecho de que nacemos programados de forma innata para interactuar con los demás, para integrarnos en un grupo humano determinado. La ausencia de contacto, de cariño, de acompañamiento, lleva a la denominada depresión anaclítica como describió René Spitz⁴⁹, en la que el niño pierde todo interés por el entorno. También los experimentos de Kühl demuestran la importancia del contacto humano en el aprendizaje. Ensayó en su laboratorio con el aprendizaje de una segunda lengua, el chino, utilizando tres modos de exposición:

- 1) *Presencial*: mediante una nativa que iba a enseñar al niño interactuando físicamente con él.
- 2) *Virtual*: mediante la misma profesora pero a través de grabación y exposición de imágenes y sonido en pantalla de plasma.
- 3) *Auditiva*: mediante grabación en audio de la misma sesión pero sin imagen.

⁴⁹ El también denominado síndrome hospitalario fue descrito en 1945. Sobre la necesidad de los cuidados maternos en la primera infancia y el síndrome hospitalario o depresión anaclítica, véase Betancourt, 2009.

El resultado demostró que los casos segundo y tercero son absolutamente ineficaces, es decir, el niño aprende cuando interactúa presencialmente con otro ser humano. Ni la imagen, ni el audio, lograron captar su atención lo suficiente para generar un aprendizaje. No obstante, la información no es procesada de forma aleatoria por el cerebro, debe integrarse siguiendo unos patrones determinados, unos modelos. Y esos modelos o paradigmas, como los sonidos en un primer momento y los morfemas flexivos o derivativos más adelante, son particulares para cada lengua pero todos siguen una operativa común en cuanto a la construcción y el procesamiento. Solo el lenguaje humano, entre todos los sistemas de comunicación conocidos, se organiza siguiendo el proceso de la doble articulación, o de las articulaciones progresivas, un mecanismo en el que se halla el secreto de la lengua y cuyo aprendizaje es inmanente.

4.4.2. La doble articulación del lenguaje

Definía André Martinet (Martinet, 1972) la doble articulación como la capacidad de la lengua de descomponerse en unidades inferiores. Tomando como base las palabras, podemos segmentarlas en unidades inferiores dotadas de capacidad de relación y de significado (morfemas) que, a su vez, podemos segmentar en unidades inferiores dotadas, esta vez, solo de capacidad de relación pero carentes de significado (fonemas), estas ya mínimas e indivisibles. Así, una palabra como “panadero” podemos descomponerla en un primer nivel de análisis en “pan-/-ader-/-o” donde “pan-“ sería el lexema que aporta el significado referencial del término, y puede aparecer en otras palabras que compartan este

mismo significado como “panadería”, “pan” o “empanado”; a su vez, “-adero” sería un sufijo derivativo que modifica el significado del lexema aportando información, “quien tiene como ocupación u oficio...”, y que también puede aparecer en otras palabras como “zapatero”, “tendero” o “pescadero”. Por último, en este caso, también podríamos identificar como elemento diferenciado la desinencia “-o”, morfema flexivo de género masculino en este caso, también recurrente en otros sustantivos que permiten esta diferenciación “-o” / “-a” para distinguir el género masculino del femenino en español en aquellas palabras que admiten alternancia, como sucede con “niñ-o/a”.

A su vez, cada uno de estos constituyentes podríamos segmentarlos en unidades aún inferiores como son /p/, /a/, /n/, etc. Unidades mínimas de sonido ya indivisibles, carentes de significado, pero con capacidad de relación, a los que denominamos sonidos o fonemas según los consideremos como parte del acto físico del habla o como parte de la concepción mental de la lengua (Quilis, 1998).

Permítaseme detenerme brevemente en este aspecto que considero crucial. Muchos son los lenguajes estudiados en el mundo animal (abejas, monos, delfines, etc.), todos ellos son simbólicos en el sentido de que a un sonido específico corresponde un significado concreto o codificado en el caso, por ejemplo, de las abejas entre las que los sonidos son sustituidos por movimientos de alas, de abdomen y giratorios. Eso significa que para dominar un lenguaje básico de unos 200 conceptos, por ejemplo, necesitan generar doscientos sonidos o secuencias de movimientos diferenciados, lo cual limita enormemente las posibilidades de comunicación que se centran en

voces de acción (peligro o apareamiento, por ejemplo) o términos que expresan objetos materiales (comida, agua, por ejemplo). La doble articulación hace posible que el ser humano, con un número limitado de sonidos -24 en español, de los cuales 19 son consonánticos y 5 son vocálicos- pueda construir un número infinito de mensajes. Para que comprendamos mejor la diferencia, esta es similar a la establecida entre la escritura ideográfica y la escritura alfabética. Los escribas egipcios o chinos necesitaban memorizar un símbolo para cada palabra. La dificultad era tal que solo algunos elegidos eran capaces de aprender a escribir. La escritura alfabética, al representar sonidos y no ideas o conceptos, hizo posible que aprendiendo solo el trazo de una veintena de símbolos fuéramos capaces de transcribir cualquier palabra con independencia de que comprendiéramos o no su significado, la hubiéramos o no escuchado antes (López, 1988).

La tesis de la doble articulación tuvo su continuidad y su análisis, también su desarrollo, por parte de otros autores que llegaron a establecer otras articulaciones en función del marco de referencia (Calderón, 1982). En efecto, llevada esta teoría a su extremo, hemos de considerar que la unidad mayor de comunicación no es la palabra o monema, más allá tendríamos la oración y aún más allá tendríamos el párrafo y el texto.

El sistema de doble articulación puede y debe ser aplicado sistemáticamente en una operativa simple pero precisa que se basa en un sistema combinatorio binario entre unidades primarias y secundarias. Entendemos por unidades primarias aquellas que se bastan a sí mismas en un nivel determinado, en tanto que unidades secundarias son las que necesitan de la presencia de un elemento

primario para aparecer en el contexto. Si consideramos el nivel fonético-fonológico, las unidades primarias serían los sonidos vocálicos en cualquier lengua, podemos pronunciarlos solos, aislados o en combinación con otros sonidos. En cambio, los sonidos consonánticos serían secundarios en tanto que requieren de la presencia de una vocal para que puedan ser pronunciados. Esto nos llevaría al aprendizaje básico de los elementos primarios, solo cinco en español, que a través de modificaciones por el punto y modo de articulación supondrían combinaciones cada vez más complejas dependiendo de la posición del sonido consonántico. Ya en este primer paso, no solo aprendemos a aislar las unidades, sino la combinatoria de las mismas; asimilamos unas categorías combinatorias que discriminarán el que el sonido consonántico, por ejemplo, aparezca o pueda aparecer delante, en posición explosiva, detrás, en posición implosiva, o en posición intermedia, en posición trabada. El niño aprende que no es igual “na” que “an” aunque los sonidos intervinientes sean los mismos.

La recurrencia o repetición nos llevaría a la asimilación de un concepto funcional en la operativa lingüística, las sílabas, o combinaciones que se repiten intercambiando su posición en el interior de diversas palabras lo que permite su discriminación y reconocimiento. Y, como ocurría en el caso de la agrupación básica de sonidos, también el niño va asimilando una serie de reglas combinatorias porque no todos los sonidos pueden, por ejemplo, aparecer en posición trabada dentro de una sílaba, una posición reservada exclusivamente a los sonidos “r” y “l” en nuestro idioma (“tronco” o “plancha”, por ejemplo). También aprende que la sílaba puede estar formada por un solo sonido (“a” en “abierto”), dos

sonidos, vocálicos o en combinación de vocal consonante (“ay” o “la”, por ejemplo), tres o más sonidos (“con-“ en “con-templar”, “bais” en “canta-bais”, “cla-“ en “cla-se”, “plan-“ en “plan-tas”, “trans-“ en “trans-porte”, por ejemplo), hasta llegar a cinco sonidos consecutivos en una misma sílaba “preim-presión”, por ejemplo.

La combinación de sílabas nos llevaría a la palabra, pero obsérvese que también en la composición de las palabras o monemas, secuencias fónicas asociadas a un significado referencial, podemos segmentar unidades de carácter primario y secundario. Las unidades de carácter primario serían las secuencias que permanecen invariables en las distintas composiciones dentro de una misma familia léxica (*mar*, *mar-ino*, *mar-ítimo*, *mar-ínero*, por ejemplo), en tanto que los morfemas, sean flexivos o derivativos, actúan como elementos secundarios en la composición del término. De igual forma, cuando las palabras se agrupan entre sí lo hacen distinguiendo funcionalmente elementos primarios, nombre y verbo, de elementos secundarios o adyacentes, lo que nos facilita la agrupación en sintagmas y la construcción de oraciones gramaticalmente desarrolladas. Y así sucesivamente.

Siguiendo a Patricia Kühl, el niño acaba discriminando positivamente aquellos sonidos que forman parte de su lengua materna en contacto con la persona de referencia con la que desarrolla un vínculo de apego. Pero esta discriminación basada en la recurrencia opera también en los demás planos del lenguaje (Kühl, 2010). En efecto, los experimentos realizados, como los llevados a cabo por Werker y Yeung (2005) o Falcon Alva y Franco (2013), demuestran que los niños de 9 a 12 meses de edad ya son capaces de

agrupar palabras por categorías en función de la recurrencia de las “secuencias de sonidos” con los que se inician o terminan las palabras. Obsérvese cómo estas secuencias de sonidos son las que habitualmente suelen coincidir con el lexema o parte invariable en el inicio, en tanto que las secuencias de sonidos con que habitualmente damos cierre a una palabra suelen coincidir con las variables que aportan matices de significado de índole gramatical –morfemas flexivos-, o léxico-semántica –morfemas derivativos-. A partir del aislamiento de unidades, la mente comienza un proceso de categorización buscando similitudes, coincidencias o divergencias cada vez más sofisticadas. Una prueba sencilla de esta tendencia innata a la categorización la obtenemos a través de una observación simple: los errores infantiles ante las irregularidades en las conjugaciones verbales. Es frecuente oír decir a un niño de dos o tres años, “Mira lo que he haido”. Aquí tendríamos la mejor prueba de cómo funciona la categorización paradigmática en el desarrollo del aprendizaje lingüístico⁵⁰. La mente infantil se ha instalado en la regularidad paradigmática de la conjugación verbal. Si de “temer” el participio es “tem-ido” y de “comer” es “com-ido”, su mente establece la relación natural entre la terminación en “-er” y el sufijo de participio “-ido”. Esta incorrección cometida por un niño debería ser motivo de una gran alegría, dado que demuestra que la operativa de formación del sistema lingüístico en la mente infantil funciona correctamente. A partir de ahí, deberemos ir corrigiendo implementando en su incipiente sistema las irregularidades propias de la lengua. Estos “errores” nos pueden servir de parámetro para el

⁵⁰ De hecho, hoy sabemos que si las categorizaciones infantiles son instintivas, con los años se van haciendo cada vez más dependientes de la lengua materna. Ver Lucy y Gaskins, 2001.

estudio del estadio de evolución del aprendizaje del niño (Vila, 1990). Pero dejemos claro que quien tiene razón es él, quienes estamos equivocados somos los demás.

Aún falta un paso más. La lengua es expresión del pensamiento y el pensamiento opera en términos lingüísticos, lo que nos llevaría a que el aprendizaje de un sistema defectuoso comportaría también un pensamiento poco eficaz. En parte es así, la pobreza léxica y de recursos sintácticos condicionan un modelo menos preparado para el aprendizaje escolar, por ejemplo. Imaginemos que un niño desconoce el significado del veinte por ciento de las palabras que se utilizan en una clase, el resultado es equivalente a tratar de leer un texto en el que se han tachado u omitido el veinte por ciento de los vocablos, es decir, podríamos tener una idea de conjunto pero inexacta. Y, lo más importante, esta barrera comunicativa dificultaría el foco de atención lo que fomentaría la dispersión y falta de concentración. De ahí la enorme importancia de prestar un especial interés al desarrollo de la capacidad lingüística durante la primera infancia.

No obstante, la comunicación es algo tan importante en nuestras vidas que venimos preparados para el aprendizaje lingüístico. Es una pieza clave en nuestra conquista de la autonomía en tanto que nos permite el relacionarnos e integrarnos en el grupo humano donde nacemos. Por eso, lo realmente extraordinario es que cuando el sistema que ofrecemos al niño es inexacto, incompleto o inadecuado, el cerebro infantil suple esas deficiencias generando nuevos mecanismos.

En este sentido van las observaciones anotadas por Pinker (1995) en dos experiencias muy concretas. La puerta de aprendizaje lingüístico tiene lugar en una edad determinada, es conocido como el periodo de mielinización neuronal. Este periodo es máximo en el momento de nuestro nacimiento y permite que, durante los cuatro primeros años, desarrollemos el ochenta y cinco por ciento de nuestro cerebro, en especial de la parte más específica del ser humano, la corteza cerebral. Es esta zona, precisamente, la más implicada en el aprendizaje lingüístico. Pinker recoge las investigaciones realizadas por Derek Pinkerton en sus estudios sobre lo sucedido en Hawái en un periodo de fuerte inmigración, cuando llegaron multitud de personas atraídas por la oferta de trabajo a principios del siglo pasado. El ser de distinta procedencia constituyó una dificultad enorme para la comunicación de los recién llegados. Con el tiempo desarrollaron un sistema de comunicación muy básico, instrumental, con vocablos tomados de las distintas lenguas de procedencia. A este rudimentario sistema de comunicación lo denomina “lengua macarrónica”.

Lo que ahora nos interesa es cómo la segunda generación, es decir, los niños nacidos allí, hijos de padres inmigrantes, en contacto con la lengua macarrónica, desarrollaron esta lengua dotándola de flexión a través de sufijos y elementos variables que permitían matizar muchísimo más la información, lo que no existía en la rudimentaria lengua que aprendieron (Clark, 1973). Este proceso creativo de los mecanismos lingüísticos solo puede significar que la lengua está al servicio de la necesidad de comunicación y se adapta a las circunstancias. También significa que esta capacidad opera durante las ventanas de aprendizaje. Los padres no llegaron a desarrollarla porque ya eran adultos y su pensamiento se articulaba en su lengua de

origen. Los hijos aprendieron indistintamente las dos lenguas, pero la lengua “macarrónica” era la que les servía para la socialización externa, más allá de la familia, y rápidamente adaptaron los recursos para satisfacer su necesidad de mayor precisión en la comunicación.

Un solo ejemplo podría ser circunstancial y no probatorio, pero nos ofrece otro no menos interesante referido al aprendizaje del lenguaje de signos por niños sordomudos. Idéntica evolución pudo constatarse en el desarrollo del lenguaje de signos en Nicaragua cuando en 1979 el intento de enseñarles a leer los labios fue un fracaso. Se trató entonces de implementar un sistema de signos que resultó muy pobre. Los niños pronto comenzaron a generar su propio sistema de comunicación usando signos articulados, de forma similar a lo que ocurriera con el “lenguaje macarrónico”. Este nuevo sistema dio origen al Lenguaje de Signos Nicaragüense (LSN). Al ser aprendido por niños pequeños, el resultado fue un lenguaje más fluido y compacto, con signos más estilizados y flexivos, en el que los gestos podrían ser equiparados a las desinencias gramaticales (Pinker, 1995).

El cerebro está preparado para localizar y discriminar variables sobre patrones conocidos en todos los ámbitos, fonético, morféxico, léxico o sintáctico, pero también sistémico; es decir, en cuanto a las personas que nos rodean y los modelos de comportamiento que presentan entre sí y hacia nosotros. Hoy sabemos cómo se produce el proceso fisiológicamente: los patrones pueden definirse como “huellas” o “modelos” producidos en el cerebro por el intercambio de información a través de sinapsis entre neuronas que, al repetirse con cierta frecuencia, generan un circuito dejando una impronta. Es lo que

se denomina “potenciación” o “facilitación”, posiblemente la base de la memoria. Este proceso de potenciación mejora y facilita la transmisión de información duplicando las espinas dentríticas en la zona de recepción de las neuronas (Ansermet y Magistretti, 2006).

Generamos así lo que Jonhson-Laird (Jonhson-Laird, 1983) denomina modelos mentales, una representación neuronal de informaciones que guarda cierta relación con la realidad que representa. Pero los modelos van ampliándose a partir de la experiencia adquiriendo grados de complejidad cada vez mayor. En definitiva, la precorteza frontal va desarrollándose poco a poco a partir de la reorganización de la información y elaboramos patrones conductuales que nos permiten interactuar de forma eficaz con el medio (Damasio, 2009).

Lo específicamente innato en el lenguaje sería pues, por un lado, la operatividad sistemática de la articulación progresiva; y, por otro, la abstracción simbólica que permite a la mente operar a través de sistemas cada vez más complejos hasta lograr, gracias a la implementación de las sucesivas articulaciones, pensamientos más precisos, diversificados, y autónomos de la realidad. Es decir, los símbolos generados por nuestro cerebro son un reflejo inexacto de la realidad, pero una vez aprehendidos los símbolos, estos adquieren por sí mismos una autonomía en nuestra mente que les permite generar nuevas relaciones independientes del mundo físico donde se originó el aprendizaje, de donde surgen nuevas categorías y relaciones que dan lugar a una realidad virtual que opera desde el mismo cerebro (Bruner, 2010). De ahí la enorme dificultad de comprender con exactitud el significado, las imprecisiones siempre

surgirán de la confrontación entre la lengua y la realidad, porque “[...] la lengua que cada uno de nosotros emplea se ha formado a partir de experiencias individuales, subjetivas, en momentos concretos” (Trujillo, 1976, p. 91). Así lo intuyó el magnífico maestro Saussure cuando afirmaba que cada elemento nos hace pensar en otro, “[...] otro que de algún modo es semejante o desemejante alrededor de ese elemento y cuya sede está en nuestra memoria” (Saussure, 1977, p. 82). También pensaba que la cantidad de “grupos” de asociación es infinita.

El proceso es permanentemente dinámico, requiere de combinar la adquisición de nuevas experiencias con la integración en los esquemas cognitivos preexistentes. De ahí que la asimilación no pueda ser pura, sino fruto de la combinación entre la asimilación y la acomodación simultánea, que no pueden darse la una sin la otra (Piaget, 1960). El resultado es la elaboración de un sistema mental de representación simbólica cada vez más autónomo. De no ser así, no podríamos expresar o pensar más que a partir de las vivencias experimentadas, y la existencia de la imaginación y la creatividad, el simple hecho de expresar una metáfora, desmienten este extremo.

En todo lo anterior hay un elemento común y necesario que interesa destacar: el aprendizaje lingüístico opera desde el contacto con los demás en un entorno social, en un grupo humano determinado. El niño que no escucha hablar, no aprende a hablar, es así de sencillo. Y el interés por comunicarnos, por aprender, es tan innato como el de balancearse, girarse, sentarse, gatear... para finalmente caminar, es decir, el generar los movimientos necesarios para lograr llegar a caminar nace y depende también del instinto al

que acompaña la posibilidad del estímulo concreto y sistemático. De ahí la importancia de cómo se le habla a los niños en el círculo familiar. Los padres adaptan su forma de hablar al balbuceo infantil, un lenguaje al que algunos autores denominan “motherese” –idioma de las madres- (Del Río y García, 1996) modificándolo a medida que el niño demuestra su progreso en el aprendizaje, se trata de un proceso necesario que incide en el aprendizaje a partir de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978, 1991).

A partir del afianzamiento básico, la mente va abriendo su foco de atención a círculos de relación cada vez más amplios y complejos. La lengua es un sistema de comunicación pero tanto interpersonal como intrapersonal, porque a partir de su desarrollo elaboramos el pensamiento y generamos nuestro propio universo mental desde el que interpretamos y comprendemos el mundo que nos rodea.

De hecho el lenguaje se adquiere y se utiliza a través del conocimiento compartido del contexto en que se genera como acto social. La función metalingüística, el interrogarse sobre el significado referencial de los términos es algo connatural al niño. La “desambiguación” se haya presente en el habla infantil desde las primeras etapas. “Ellos discuten –incluso con dos años de edad- no solo la referencia a la que alude una expresión sino también con qué otras expresiones se relaciona” (Bruner, 2010, p. 73). Para construir una oración con sentido no basta dominar un contenido, sino también una intención coherente a la situación y circunstancias que nos rodean, “[...] lo que supone no solo un aprendizaje lingüístico sino también cultural y de cómo interpretar y expresar las intenciones propias y las ajenas” (Bruner, 2010, p. 75).

Hemos de considerar, pues, el desarrollo del lenguaje, como una habilidad específicamente humana de carácter social a partir de la cual se van integrando las demás capacidades (Berk, 1998). Su implementación sigue un proceso gradual atendiendo al desarrollo de las capacidades cognitivas en el cerebro. Junto a la motricidad, lo más extraordinario en esta etapa es el desarrollo del lenguaje. De unas 200 palabras con 2 años, pasan a dominar unas 1200 con tres años y medio (Greenfield y Smith, 1976). Adquiere las nociones de flexión gramatical y utilizará conceptos cada vez más complejos, introduce ya morfemas flexivos verbales. Incluye el auxiliar “haber”. Comienza a usar determinantes, especialmente el determinado. Usa también adjetivos para expresar categorías cada vez más precisas (grande/pequeño; pesado/ligero), comienzan a usar las preposiciones, aunque aún no construyen oraciones completas, cada vez es mayor el manejo de las concordancias y categorías gramatical, por lo que algunos especialistas han dado en llamar a esta etapa el de la “competencia sintáctica”. El dominio de su cuerpo le permite mejorar la dicción y clarificar los sonidos, no suele tener ya problemas con los diptongos y pronuncia correctamente la mayoría de las consonantes esto le permite comunicarse más allá del entorno inmediato de la familia (Vila, 1990).

Concretamente, se pueden observar dos etapas diferenciadas en esta primerísima infancia: la primera es la etapa prelingüística, que abarcaría hasta los 8 o 9 meses; la segunda, la etapa lingüística, desde los 10 meses en adelante. A modo orientativo, la cronología se adaptaría a las siguientes fases (Crystal, 1983; Miller, 1985):

- Etapa del balbuceo (hasta los 6 meses).
- Etapa de frases compuestas de una sola palabra (hasta el primer año).
- Frases de dos palabras (hasta el segundo año).
- Etapa de construcción de oraciones complejas (hasta los cinco años).
- Lenguaje adulto (a partir de los ocho años).

Ciñéndonos a la etapa que nos ocupa, de los dos a los tres años, la evolución específica sería la siguiente:

De 24 a 30 meses:

1. Construye oraciones simples con sustantivo más verbo (“papa ven”).
2. Usa el adverbio “no” verbalmente –en el lenguaje gestual aparece antes-.
3. Responde a preguntas simples: ¿qué haces?, ¿dónde está el cubo?
4. Empieza a preguntar primero con interrogativas totales y más tarde con interrogativas parciales incluyendo las partículas determinantes, pronombres o adverbios: ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, etc.
5. Aprende a diferenciar conceptos como “grande/pequeño”, “alto/bajo”.
6. Enfoca la atención con más facilidad hacia actividades concretas como canciones, representaciones o cuentos.
7. Repite melodías y sigue el ritmo con el movimiento corporal.

De 30 a 36 meses:

1. Ya se identifica con su sexo.
2. Usa determinantes, plurales y gerundios.
3. Madura en la fonética y pronuncia sin dificultad la mayoría de los fonemas labiales, alveolares y velares (b, j, k, l, m, n, ñ, p, t).
4. Usa el lenguaje gestual junto con el oral.
5. Reconoce su cuerpo y es capaz de nombrar sus partes (cabeza, brazos, manos, piernas).
6. Tiene conciencia de sí mismo y usa la primera persona pronominal y en los determinantes posesivos (“yo”, “mi” y “me”).
7. Es capaz de contar a otro lo que hace, lo que le pasa, lo que quiere.

A partir de los 2 años la evolución es muy rápida. Con esta edad, domina unas 300 palabras, aunque de forma imprecisa. Utiliza un lenguaje telegráfico en el que la articulación de una palabra, normalmente sustantivos y verbos, suele equivaler a una oración completa centrada en la intención y la acción, “nombrar la acción”. Las primeras relaciones semánticas codifican casos y funciones que pueden ser aplicadas a diferentes situaciones (Brown, 1973). Aunque comprende algunas preguntas y ya es capaz de explicar qué está ocurriendo –narrar- y nombrar objetos cuando se le presentan. Ya utiliza los determinantes y pronombres de primera persona y empieza a discernir el plural sin preocuparse aún por la concordancia oracional entre los elementos –sujeto/predicado, por ejemplo-.

Sin embargo, seis meses más tarde, su caudal léxico aumenta hasta los 450 términos y ya es capaz de combinar nombres y verbos en una misma frase. Además, utiliza el pronombre “yo” para referirse a sí mismo, determinantes posesivos e incorpora nociones temporales a través de adverbios básicos (“ahora”, “antes”, “después”, etc.). Es importante la aparición del “no” en su vocabulario con el que inicia una fase incipiente de autoafirmación y oposición. También comienzan las preguntas, con lo cual la flexión tonal se enriquece marcando el punto de inflexión de la interacción comunicativa explícita. Por último, la comienza a explorar la noción de número, es capaz de señalar con los dedos sus años.

A los tres años, el caudal léxico ya llega a unas 1.200 palabras (Smith, 1989). Ya es capaz de construir oraciones y responder preguntas, memorizar versos y canciones sencillas. La noción espacial aparece con la comprensión y expresión de adverbios de lugar (“delante”, “detrás”, “encima”, “debajo”, etc.). En el plano oracional, comienzan a aparecer los nexos relacionantes (preposiciones y conjunciones) y estructuras más complejas en las formas verbales incluyendo perífrasis sencillas (“estoy andando”, “voy a comer”, por ejemplo). La noción de oración negativa se amplía a otros adverbios como “nada” o “nunca” o pronombres como “nadie”. La pronunciación se hace más nítida.

La función simbólica ya está definida, los conceptos comienzan a ser independientes de los referentes externos, el niño se imagina los conceptos y opera desde ellos sin necesidad de tener el objeto presente, simplemente evocándolo, aunque aún es muy dependiente del contacto con la realidad y solicita ver una y otra vez las imágenes del cuento, por ejemplo. Esto hace que el lenguaje vaya haciéndose

más autónomo. La importancia de este proceso es fundamental para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores que permiten la aprehensión y posterior comprensión de los conceptos abstractos entre los cuales destacan las emociones.

A través de experimentos sobre el uso infantil de los determinantes, Karmiloff y Smith (Karmiloff -Smith, 1979, 1987) afirman tres fases en este proceso de aprendizaje que han sido confirmadas en estudios posteriores (Hickmann, 1987). En la primera etapa, el lenguaje está condicionado por los estímulos externos, trata de corresponderse con las imágenes captadas del mundo exterior, de ahí la correspondencia de los deícticos usados como marcadores individuales acompañados del señalamiento físico. En esta primera etapa, usará el mismo pronombre para designar a cada personaje, por ejemplo, acompañando su discurso desde el lenguaje no verbal con el dedo señalando la realidad que trata de significar, así logra evitar la ambigüedad.

Los experimentos realizados por Hickman corroboran esta tesis; si suprimimos el contexto que otorga apoyo a la comunicación, el mensaje por sí mismo es insuficiente, lo que demuestra que las relaciones deícticas intralingüísticas o intratextuales se dominan tardíamente (Hickmann, 1987). En una segunda fase, el niño automatiza procedimientos y distingue funciones; se reconoce porque es el momento de la categorización, trata de establecer reglas generales, comete errores de coherencia y concordancia. Se trata de un proceso de reorganización interna que acaba adecuando el discurso a unas reglas gramaticales concretas logrando la cohesión textual. De ahí, pasaríamos a una tercera fase en el discurso deja de estar condicionado por la realidad para estar controlado desde el propio

discurso. El punto de inflexión, por ejemplo, vendría dado por el paso de las referencias deícticas enfocadas hacia la realidad, contexto extralingüístico, a la deixis textual con el uso de los determinantes, pronombres y adverbios como marcadores del propio discurso, contexto intratextual. En esta fase es en la que encontramos ya el discurso narrativo con coherencia interna.

Pero además, todo este conocimiento debe ser puesto en contexto para el intercambio correcto de información, la pragmática comunicativa (Greenfield y Smith, 1976). El niño ha de aprender a controlar en qué momento debe ser receptor y en qué momento puede ser emisor desarrollando una serie de habilidades básicas como son los turnos de habla, las reglas conversacionales o la sincronización con el interlocutor (Valle y Calleja, 2009).

Respecto al “turno de palabra”, los niños se implican rápidamente en actividades por turnos, lo que Bruner denominó “protoconversaciones” (Bruner, 1983). La forma en que los niños organizan sus conversaciones desde el momento en que comienza el intercambio es muy similar al de los adultos con la diferencia de los tiempos de intervalo. Los niños necesitan más tiempo para lo cual prolongan los silencios hasta los 5 años de edad, momento en que se igualan con la norma de la lengua de los adultos (Gernsbacher, 1990). En cuanto a las reglas conversacionales, los niños de tres años son capaces de seguir el principio de cooperación, aunque no comprenden el significado de las normas hasta más adelante. También son capaces de adaptar su nivel de cooperación al interlocutor dependiendo de la relación que mantenga con él y del contexto de la comunicación; con dos años y medio ya expresan ciertos grados de cortesía, por ejemplo.

En un proceso madurativo normal, los niños ya con seis años son capaces de intervenir normalmente en procesos conversacionales, dominan un amplio vocabulario de más de 10.000 palabras y hacen un uso correcto de las reglas gramaticales. El proceso de asimilación y perfeccionamiento llegará hasta los diez o doce años, momento en el que se puede afirmar que el aprendizaje es completo (Vila, 1990). Pero lo más interesante es comprobar cómo en la etapa de preescolar que nos ocupa, de 2 a 3 años, el incremento de la capacidad lingüística: ciñéndonos ahora solo al caudal léxico, el incremento es de un 400 %. Todo lo anterior nos indica que nos hallamos ante la franja de desarrollo próximo más idónea para su estimulación.

4.5. El cuento infantil y sus adaptaciones transmedia. De la oralidad de las historias contadas a la interacción de los videojuegos

Las nuevas tecnologías están revolucionando la vida cotidiana y también la forma de adquisición y transmisión del conocimiento. El cuento, la historia, el relato no es una excepción. Esta realidad supone un reto y también una oportunidad. Hoy podemos mezclar el formato más tradicional, el cuentacuentos que se dirige a un auditorio utilizando como único vehículo de expresión el lenguaje, con nuevos formatos interactivos en los que el cuento es una construcción viva cuyo desarrollo depende de la gestión y las decisiones de los propios usuarios. Hace algunos años se hablaba de “multimedia” o de formatos interactivos, hoy se habla de “transmedia”, es decir, los contenidos nos llegan por múltiples canales: juegos de mesa, dibujos animados, videojuegos, libros, juegos de rol interactivos, etc. Y, además, se hacen presentes en la vida gracias a la explotación a través

de todo tipo de productos. Una serie de dibujos animados como *Pepa Pig* o *Pocoyo* los podemos encontrar en cuentos tradicionales con ilustraciones, pero también en televisión por capítulos de cinco minutos de duración, en carteras, cuadernos, lápices, libretas, agendas, fundas, cuando vamos a una gran superficie, etc.

La experiencia se inició hace años con la denominada “generación *Pokemon*”, explorada y explotada a lo largo del tiempo con experiencias como *Star Wars*, *Alien* o *El señor de los anillos*, pero es hoy cuando la flexibilidad y la extensión de las nuevas tecnologías permiten una introducción masiva.

Por otra parte, frente al formato tradicional en papel y el cuento cerrado, las imágenes estáticas o dinámicas se mezclan en las aplicaciones como las pizarras digitales, las tabletas, los videojuegos o los juegos interactivos de rol. Los nuevos formatos digitales presentan una característica única: la implicación del usuario en la generación y modificación de contenidos interactuando con el medio. En esta era digital, las obras no son algo cerrado y acabado sino algo en permanente construcción; además, la simplificación de los procedimientos hace posible que, de forma intuitiva, se graben vídeos, se suban fotografías, se apliquen emoticones o se escriban textos mezclando distintas formas y soportes de comunicación. Cada medio aporta una forma diferente de comunicación, ya sea más o menos visual, simbólica, unidireccional, bidireccional o multidireccional. Aunque, en algunos casos, la obra original se respeta y sirva de marco a los demás soportes (*El señor de los anillos*, *Harry Potters*, *Allien*, por ejemplo), lo normal es que cada soporte explore nuevas posibilidades ampliando continuamente la historia y las perspectivas (*Star Wars*). El relato queda en estos casos como

mero marco en el que la coherencia del universo creado es lo que permite la acumulación de historias en permanente expansión.

Esta realidad abre un mundo de nuevas posibilidades creativas que de una u otra forma fueron exploradas con anterioridad pero ahora se ponen al alcance general en la era de la comunicación global. Siguiendo Andrew Burn (2009), las nuevas tecnologías nos permiten nuevos procedimientos caracterizados por:

- Iteración (podemos revisar continuamente)
- Retroalimentación (obtener impresiones directas del trabajo realizado)
- Convergencia (integrando distintos modos de autoría: texto, vídeo, audio...)
- Exhibición (usar distintos formatos y plataformas para la presentación)

Es evidente que desde la escuela hemos de estar atentos a estas realidades para adaptarlas y aprovechar sus enormes posibilidades didácticas. Algunos autores ya denominan “permisibilidades” (*affordances*) a estas nuevas acciones que hacen posible interactuar con la cultura de forma más participativa, creativa y colaborativa (Jenkins, 2006; Tyner et al., 2008). Con estas perspectivas no es de extrañar que muchos aboguen por la implantación de las nuevas tecnologías en las Escuelas infantiles para aprovechar la plasticidad y con ella el desarrollo intuitivo del aprendizaje, en un momento en que la orientación educativa se dirige hacia el desarrollo de competencias que fomenten la autonomía del niño y su sentido crítico con el entorno más que a la mera transmisión de conocimientos estáticos.

Por otra parte, los escolares ya son nativos digitales, nacen y crecen con estos medios a su alcance, familiarizados con los nuevos sistemas de entretenimiento y conectados al mundo a través de redes sociales y portales. Sin embargo, el aprovechamiento potencial es proporcional a la edad del escolar. En las escuelas infantiles, por ejemplo, el acceso autónomo a Internet no supone un recurso útil para la búsqueda de información cuando aún no saben leer, pero puede suponer una introducción en la interacción plástica con pantallas a través de formas y colores en un momento en que el trazo fino aún no está definido, la lateralidad no está marcada y el pensamiento simbólico está en proceso de implantación. En un momento clave de aprendizaje, la exposición a imágenes asociadas a símbolos - fotografías o palabras- incentiva su curiosidad y estimula el aprendizaje mediante ambientes virtuales -imaginemos la visita virtual a un zoológico o a un acuario, por ejemplo- (López Escribano, 2007).

El acceso autónomo del niño al cuento en formato digital, con posibilidad de ver una misma imagen tantas veces como quiera, con un reproductor de sonido que pronuncie la palabra escrita al situar el puntero sobre la imagen o la palabra fomenta el desarrollo cognitivo y emocional y parece favorecer la lectoescritura estimulando la asociación entre grafías, sonidos e imágenes (Lewin, 2000).

Pero estos beneficios solo se obtendrán en función del uso real que se haga de las nuevas tecnologías. La clave del desarrollo infantil está en la adecuación de los medios al estadio concreto de evolución de cada niño. Tan negativo es un ambiente pobre en estímulos como una sobreestimulación desorganizada (Bradley y Caldwell, 1995). Tampoco servirán si el acceso solo se emplea en juegos en red,

vídeos y esparcimiento manteniendo este universo como algo asociado exclusivamente a la diversión, alejado y aislado del ámbito escolar y de las prácticas de adquisición del conocimiento. Esta es la dificultad que encontramos en la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula derivada de una conciencia social que asocia las nuevas tecnologías en la infancia exclusivamente a lo puramente lúdico.

Se ha venido construyendo un discurso a través del *marketing* en los medios de comunicación que opone la “diversión”, como lo natural y deseable en la infancia, a la “educación”, presentada como algo aburrido y concebida casi como una transgresión moral hacia el niño por cuanto va en contra de su naturaleza. Los niños se rebelan contra el uso “educativo” por oposición a la autoridad de los adultos, como medida de autoafirmación, víctimas inocentes de este juego interesado (Ito, 2009). De ahí la enorme importancia de educar adecuadamente desde la primera infancia en el uso integrado de estos nuevos recursos para fomentar la autonomía y la participación enfocada hacia el crecimiento personal en habilidades y conocimientos. Educar en estos valores y principios no es nada fácil a partir de determinadas edades.

Frente a la escuela tradicional metódica y formal, la primera diferencia destacable de las nuevas propuestas de aprendizaje es el carácter asistemático, autónomo o cooperativo en la adquisición de nuevos conocimientos. También se caracterizan por una mayor implicación emocional al actuar a través de mecanismos que exigen de respuestas somáticas inmediatas (clicando, por ejemplo) frente a la reflexión y el control, aplicado a elementos distractores que dificultan la concentración. De ahí que el uso exclusivo de esta metodología pueda llegar a ser contraproducente por saturación o falta

de rutinas participativas si se anticipa a una edad en la que el niño pueda ejercer control sobre ellas con la adecuada dirección.

La simulación virtual constituye otra gran novedad muy estimulante para la imaginación infantil, nos referimos ahora a la posibilidad de generar un *alter ego* interactuando en un universo ficticio que se rige por sus propias normas. Lo que no está tan claro es el beneficio que pueden aportar estas prácticas durante la primera infancia. Aunque el niño está programado para la imitación y la simulación, el utilizar exclusivamente la realidad virtual como fuente de aprendizaje puede suponer un problema cuando el mundo de la simulación se convierte en algo próximo y alternativo más atractivo que la propia realidad cada vez más difícil de explorar. Los niños salen cada vez menos a la calle, conviven y juegan menos en grupo, la exploración autónoma del mundo circundante les es restringida por los peligros que encierra la exposición, especialmente en las grandes ciudades, mientras que la realidad virtual, en un espacio seguro y cerrado, es algo permanentemente a su alcance. Esto hace que la confusión entre ficción y realidad se haga más frecuente, un fenómeno que ya de por sí afecta a los niños hasta los cinco años. (Turkle, 2009)

Y, en este sentido, somos seres mediados, es decir, lo que se produce está condicionado por los materiales difundidos por las industrias culturales que actúan imponiendo patrones por lo que la creatividad queda condicionada por la mera imitación ante el desconocimiento de técnicas y procedimientos (Ferguson, 2007). Frente a los cuentos tradicionales, con patrones sedimentados por el paso del tiempo que, en muchos casos, han quedado obsoletos –papel secundario y subordinado de la mujer en los cuentos mágicos, por

ejemplo (Digon, 2006; Ramos, 2009)- los nuevos “héroes” animados transmiten otro universo de valores en el que la familia y los varones quedan soslayados o ridiculizados (*Los Simpsons*, *Padre de familia*, por ejemplo) y la autoridad familiar brilla por su ausencia.

Por otra parte, cabe alertar contra un cierto reduccionismo que cree que el contacto con las nuevas tecnologías, por sí mismo, conduce al conocimiento cuando en realidad depende del uso que hagamos de ellas, lo cual requiere del desarrollo de capacidades, destrezas y valores. Entre ellas conviene entrenar un criterio crítico hacia las tendencias impuestas por la industria del entretenimiento que favorezca un crecimiento individualizado desde el “aprender a aprender”. Esto redefinirá la relación del profesor con los alumnos en el aula hacia una construcción del conocimiento participativo y colectivo

“[...] es innegable que esos jóvenes que se socializan en estas nuevas prácticas culturales provenientes de las poderosas industrias del entretenimiento, llegan a la escuela con experiencias que les han moldeado la percepción, que han modificado su vínculo con la temporalidad, que los han obligado a ejercitar un sistema de atención flotante o “hiper-atención”, y que los han hecho experimentar el vértigo, la velocidad y el desciframiento de enigmas. Estos jóvenes son los que se sientan en un aula y juzgan las reglas de procedimiento escolar desde disposiciones y percepciones estructuradas por aquellas prácticas” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 67).

Joan Ferrés (2007) insiste en que somos consumidores audiovisuales, pero falta educación y formación en la cultura de la imagen. Tendríamos que plantearnos como objetivo el hacernos conscientes de cómo las imágenes generan emociones y fascinación

para, a través de la reflexión, adoptar un sentido de discriminación crítica hacia sus contenidos.

Apoyarnos exclusivamente en los mensajes visuales –televisión, vídeo, video-juegos- genera hábitos perjudiciales en la forma de procesamiento de la información por el cerebro. Las imágenes son procesadas por el hemisferio derecho, mientras que el izquierdo es el responsable de hacernos conscientes de las sensaciones e impulsos recibidos. El uso exclusivo de medios audiovisuales puede inhabilitar el hemisferio izquierdo desactivando el sentido crítico. Precisamente, el hemisferio izquierdo es el encargado de integrar las sensaciones, seleccionirlas, elaborar el pensamiento abstracto y planificar el futuro, lo que posibilita, entre otras cuestiones, el aplazamiento de la recompensa íntimamente ligado con el éxito o el fracaso en la construcción de la personalidad como demostró Walter Mischel con el famoso experimento de los caramelos (Mischel, 1968).

Hoy sabemos que el trastorno de aprendizaje no verbal (TANV), por ejemplo, está ligado a alteraciones neurológicas que afectan al hemisferio derecho. Cuando esto sucede, el individuo no tiene problemas en expresarse o comprender verbalmente, pero fallan en la interpretación de las expresiones, las actitudes o el ambiente (Acosta, 2003), entre los efectos asociados encontramos el déficit de atención. Cuanto más rápido y complejo es el estímulo, más rápida es también la generación de dependencia.

De ahí que todo apunte a que lo óptimo para el desarrollo sea el uso de diferentes formatos que procuren un desarrollo en equilibrio de los dos hemisferios, que procure la estimulación sensorial mediante la sucesión de imágenes, la creatividad a través de la interacción con la

historia, pero también que fomente el desarrollo del simbolismo lingüístico. A través del cuento narrado o leído en el formato tradicional procuramos esta estimulación del hemisferio izquierdo, potenciamos la capacidad lingüística y con ella la capacidad de reflexión, análisis y aplazamiento de la recompensa. La estructura bidireccional de la situación comunicativa durante el relato, la presencia del cuentacuentos, permite adecuar el tiempo, el ritmo y la cadencia a las necesidades específicas del auditorio y modular emocionalmente el cuento facilitando la interacción a través de la observación directa.

4.6. La elección del cuento

La eficacia del cuento está relacionada con la adecuación de los contenidos y el formato a la edad del niño, y a la situación en que se produce. Actualmente, las nuevas tecnologías ofrecen muchas variables que nos permiten acceder al cuento visualizado, oído o contado desde pantallas, ordenadores, tabletas, móviles, etc. También permiten interactuar con la historia, modificarla o incluirse en ella construyendo una personalidad en un universo nuevo. No deben entenderse como algo excluyente, la combinación de formatos enriquece y multiplica la eficacia del cuento procurando una diversidad apropiada a cada edad, situación y objetivos planteados. Pero es importante poner al niño en contacto con los cuentos como realidad física, es decir, con el libro, y que el formato, la historia, el vocabulario y la transmisión se adecuen a la edad del escolar. El disponer de un rincón lector colorido y alegre desde las primeras

edades facilita el que el niño se familiarice con los libros y los integre en su universo personal.

De cualquier forma, se ha de insistir en que durante la primera etapa de infantil es mucho más importante cómo se cuenta el cuento, cómo se transmite la historia, cómo se vive la inmersión en el universo fantástico, que la historia en sí. Si quien cuenta la historia la vive emocionalmente, transmitirá la tensión emocional al auditorio y logrará una participación activa con independencia de que la historia sea fantástica, realista o tenga animales como protagonistas. Incluso cuando se utilizan nuevas tecnologías, el adulto sigue desempeñando un papel dominante como mediador ordenando los acontecimientos y ofreciendo pautas emocionales de conducta ante los acontecimientos narrados o vistos.

Adecuar el cuento y el formato significa atender a la realidad de la edad y nivel de maduración del niño. Y en esto es determinante el tener en consideración las circunstancias familiares y el entorno en el que nos movemos. No podemos elaborar un programa de coordinación con las familias en torno a los cuentos, por ejemplo, si utilizamos pizarras interactivas en un entorno en el que las familias en casa no tienen acceso a Internet.

En este sentido, hemos de tener en cuenta algunas consideraciones vinculadas con la edad y las circunstancias del niño:

- En el caso del libro impreso o de una exposición con dibujos, la presentación debe ser atractiva, las imágenes grandes deben primar sobre el texto en las primeras etapas. Son más atractivas las ilustraciones llenas de colorido e icónicas, es

decir, las que transmiten toda la información de un solo vistazo.

-Sencillez argumental con una ordenación cronológica lineal de los acontecimientos. Hemos de considerar que la complejidad en la trama hace que el alumno pierda el interés y se distraiga con facilidad. El desarrollo de los acontecimientos sencillo y bien estructurado (gramática del cuento) ayuda al seguimiento en un momento en que la temporalidad aún no se ha acabado de asimilar, por ejemplo.

-Tiempo breve: la duración del relato debe ser proporcional a la edad del niño y a su capacidad retentiva para mantener la atención y la tensión. En edades tempranas (1-2 años) el tiempo no debe exceder de unos 2 minutos. Irá ampliándose a medida que la madurez del niño así lo requiera llevándolo hasta el límite para ir desarrollando su capacidad de atención. Podemos utilizar el mismo cuento en distintas edades con ampliaciones argumentales sucesivas.

-Adecuación del desarrollo actancial a las características peculiares de la edad del niño: hasta los tres años, el niño solo conoce y reconoce las emociones primarias (alegría, tristeza, ira, etc.), entenderá a los personajes que se muevan desde estos principios básicos asociados a experiencias concretas; a partir de los tres años comenzará a implantar las emociones secundarias, será el momento de integrar en el cuento la frustración, la vergüenza o la culpa, por ejemplo, como fuerzas que motivan la acción o reacción de los personajes.

-Repetición: En un momento en el que se está construyendo literalmente el universo simbólico en la mente del niño, este necesita reafirmarse en lo que ya conoce o cree conocer. De la misma forma que al trasladar la fase de apego de la persona al espacio el que todo ocupe el lugar que le corresponde le otorga seguridad, cuando genera este universo interior incipiente necesita ratificar sus recuerdos. Es bueno que el niño escuche un mismo cuento tantas veces como lo requiera y, además, exigirá que siempre se lo contemos con las mismas palabras, con los mismos personajes, en el mismo orden.

Por su parte, en función de la evolución psicológica del niño, unos cuentos pueden ser más atractivos y convenientes que otros. En este sentido, Ana Pelegrín (1986) establece una serie de recomendaciones en las que asocia tipologías de cuento con edades cronológicas (Tabla 7).

Tabla 7: Recomendaciones de cuentos adecuados a cada edad atendiendo a su tipología de Ana Pelegrín

EDAD (AÑOS)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
De fórmula	x	x	x	x	x				
De animales			x	x	x	x	x		
Maravillosos				x	x	x	x		
Realistas		x	x	x	x	x	x	x	x

4.7. El cuentacuentos

De entre todos los formatos posibles, el modo más efectivo de transmisión es el “cuento contado”. La implicación tanto del narrador como del espectador es muchísimo mayor, más directa y eficaz al comprometer al receptor en el acto de comunicación, lo cual requiere la utilización de todas las técnicas de elocución, tanto lingüísticas como no lingüísticas. Y esto porque se establece una comunicación global que afecta tanto a lo auditivo como a lo visual en tiempo real, lo que nos permite ralentizar, acelerar, detenernos, modificar, rectificar, modular o adecuar el discurso a las circunstancias reales que afectan al proceso. A través de la elocución se establece una comunicación emocional directa entre el cuentacuentos y el niño, se trasladan además de los acontecimientos, las emociones asociadas que generan afinidad. Los niños observan la expresión facial, corporal, como también son receptivos a la gesticulación asociada a las inflexiones tonales de voz que generan tensión, expectación, alegría, etc. Este acompañamiento favorece la comprensión y la asimilación de las situaciones y personajes. Cada cuento se transforma así en un acto de comunicación único e irrepetible (Bryan, 1995)

Es fundamental la labor del cuentacuentos y esto con independencia del formato utilizado. Ya sea leído, contado o visualizado, el cuentacuentos no actúa solo de transmisor, es el mediador entre la historia y el niño. El papel de acompañamiento en el relato es esencial porque es el cuentacuentos capta y dirige la atención del niño, enfoca su interés y orienta la interpretación emocional ante los acontecimientos narrados. Un buen cuentacuentos es aquel que interpreta el relato sumergiéndose él mismo en la

narración y favoreciendo la interacción del niño con el universo fantástico, con él mismo, y con los demás.

Durante el acto de comunicación, los niveles comunicativos se mezclan inevitablemente saltando del plano de la ficción al plano de la realidad, del universo narrativo al mundo circundante. El niño explora el universo del cuento contrastándolo con su propia realidad y sus conocimientos. Si un buen relato ha de tener una estructura sólida tanto en la descripción de personajes y ambiente, como en el desarrollo de los acontecimientos, una buena interpretación del cuento subraya las marcas emocionales asociadas a los sucesos más relevantes de la historia. El niño aprende no solo un conjunto de imágenes yuxtapuestas, sino sucesos ante los que se generan expectativas emocionales proclives a la imitación de actitudes o valores de los protagonistas, o al rechazo. A través de la memorización, establece pautas de comportamiento. La representación vivida es esencial.

El cuento contado favorece este cambio de planos. El niño salta del plano de la ficción al plano de la realidad, interroga al cuentacuentos sobre el significado de las palabras, interrumpe anticipando los acontecimientos o interactúa con los demás contrastando experiencias o expectativas. Todo ello fortalece su seguridad y no es posible si no existe un acompañamiento guiado. De ahí la importancia de este acompañamiento aunque los soportes que utilicemos sean audiovisuales –televisión, ordenador, tabletas, etc.-.

Algunas recomendaciones nos pueden resultar útiles para mejorar la eficacia del cuentacuentos (Bryan, 1995; Ventura y Durán, 1982; Garzón Céspedes, 1991) (tabla 8)

Tabla 8: Recomendaciones para una pragmática eficaz del cuento, reformulado a partir de Bryan, Ventura y Durán y Garzón

PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD		Ensayar la elocución seleccionando los episodios clave.
		Cuidar la escenografía, el entorno en que se va a producir. Colocar a los niños en semicírculo, lo que nos permite mantener el contacto visual.
		Programar una duración adecuada a la edad y hábitos de los receptores.
		Procurar el silencio inicial y un ambiente sereno donde no haya estímulos que distraigan la atención.
DURANTE LA ACTIVIDAD		Desplazarse por el espacio sin dar la espalda al auditorio.
		Utilizar adecuadamente la expresión corporal, la mirada, tonos, volúmenes y ritmo. La gesticulación debe tender a la dramatización dentro de la naturalidad.
		Modular la voz procurando inflexiones variadas y bien definidas
		Identificarnos emocionalmente con el personaje y la situación narrada en cada momento. Se trata de contar el cuento como si lo estuviéramos viviendo.
		Usar adecuadamente los silencios y las pausas para subrayar o generar expectativas.
		Procurar respetar el orden cronológico de los episodios
		Usar un léxico sencillo pero rico, expresivo.

Siguiendo a Bryan (1995), conviene recordar que hemos de intentar contar el cuento como algo asimilado, sin atenernos a la literalidad

del texto, para adecuar ritmos, léxico y elocución a la respuesta del auditorio. Además se ha de tener en cuenta que la capacidad de atención es limitada y depende de la edad y el hábito del receptor. La duración no debe prolongarse más de quince minutos.

BLOQUE II

Estudio empírico

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA Y DISEÑO

- 5.1. Definición del problema de estudio
 - 5.2. Preguntas y objetivos de la investigación
 - 5.3. Dimensiones de análisis
 - 5.4. Criterios de selección de los cuentos y modos de exposición utilizados
 - 5.5. Diseño de la investigación
 - 5.6. Escenario de la investigación
 - 5.7. Grupo informante
 - 5.8. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos
 - 5.8.1. Estudio documental comparativo
 - 5.8.2. La entrevista
 - 5.8.3. Cuestionario
 - 5.8.4. Grupo de debate
 - 5.8.5. Grabaciones en vídeo de situaciones de aula
 - 5.9. Estrategias para la aplicación de instrumentos
 - 5.10. Estrategias de análisis de datos: Análisis textual y pragmático
-

Desde siempre se ha conocido y utilizado el cuento como entretenimiento, pero también como un modo consciente o inconsciente de transmisión de experiencias y valores culturales de generación en generación. Durante miles de años en que la escritura se desconocía, la transmisión oral fue el único formato posible y este hecho condiciona en gran medida sus características. Su validez como recurso pedagógico y didáctico es extraordinario y se ha sancionado desde diversos enfoques, así como su estrecha relación con las dificultades de aprendizaje (Salvador, 2000) y con la retención de información y memoria (Mandler y Goodman, 1982; Gersten, Baker, Smith-Johnson, y Dimino, 2006). El cuento supone un modo de procesamiento de información que requiere y activa diferentes

capacidades y habilidades que solo se hallan presentes en la narración como modo de expresión. Se trata, además, de un modo de pensamiento específico que se fundamenta en la relación de las personas y sus acciones en una secuencia temporal, un modo de pensamiento diferente al lógico-racional que domina tradicionalmente en las aulas a partir de ciertos niveles (Bruner, 2010; Ramírez Garrido, 1995).

La narración, a través del lenguaje verbal o visual, ofrece a la mente una representación del mundo que necesita ser coherente para satisfacer las expectativas creadas (Bruner, 2010; Shaeffer, 2000; Smorti, 2001; Damasio, 2010); una coherencia que afecta a la elaboración e integración de los agentes sociales inherentes a la propia narración (Kinzler, Dupoux y Spelke, 2007). Y la construcción del universo representativo simbólico en la mente se relaciona directamente con el foco de atención que selecciona la información operativa sobre la que construimos el pensamiento (Posner y Rothbart, 2007). Si nuestra atención determina lo que vemos (Treisman, 1960), el narrador condiciona el foco de atención y lo entrena.

El sistema lingüístico opera a partir de símbolos integrados en nuestro sistema neurológico que manifiestan el modo operativo del cerebro (Kühl, 2010). Hasta el punto de que los procesos lógicos que somos capaces de concebir se encuentran en las propias palabras y estructuras oracionales (Aranda, 2010, 2013). Cada elemento obtiene su valor por contraste dentro del sistema, desde el sonido, al morfema o la palabra. Sus relaciones paradigmáticas y sintagmáticas suponen una codificación precisa y única para cada lengua. Esto hace que el incremento de vocabulario y estructuras oracionales potencie la

capacidad de razonamiento, comprensión y expresión, pero además mejora la interrelación con el medio, favorece la empatía y las relaciones sociales, y mejora la atención y el aplazamiento de la recompensa. Y es entre los 2 y 3 años cuando el niño asimila con más facilidad, cuando pasa de conocer unas 200 palabras hasta las 1.200 (Greenfield y Smith, 1976; Crystal, 1983; Miller, 1985).

No podemos olvidar que la lengua es “el sistema” de comunicación tanto interpersonal como intrapersonal. El concepto de signo lingüístico estructuralista (Saussure, 1945, Ullmann, 1967) aportó una noción psicológica del mismo, separó el significante, o secuencia fónica operativa, del significado, imagen mental asociada a un significante concreto; pero no integró en su esquema un componente esencial en la aprehensión del signo: la carga emocional asociada a la experiencia durante el aprendizaje. Y la emoción condiciona nuestra atención y, por ende, la interpretación de la realidad (Gazzaniga 2008, Damasio, 2010). Y esto, a su vez, determina las intenciones que motivan la conducta (Pinker, 2008).

Según la finalidad que persigamos, el cuento puede centrar la atención del receptor sobre aspectos específicos diversos, pero resulta insustituible para el aprendizaje emocional y social dado que en su esquema pueden intervenir diversos personajes, con distintas funciones (actantes) y distintas motivaciones (fuerzas actanciales). Se convierte así en un campo experimental de exploración y análisis emocional dinámico entre unos personajes que se relacionan entre sí afrontando unos acontecimientos más o menos adversos que requieren respuestas (Propp, 1981; Campbell, 1972; Cron, 2014). Este hecho es uno de los elementos diferenciales básicos constatados en la

producción de textos entre niños con y sin problemas de aprendizaje (Salvador, 2000).

Hoy sabemos que, a través del lenguaje, activamos las mismas redes neuronales que con la realidad vivida y experimentada. Esta evidencia hace del cuento un campo de pruebas en el que el cerebro aprende a identificar y analizar posibles problemas (soledad, rechazo, miedo, etc.) y plantear posibles soluciones a través del conflicto y su resolución (Damasio, 2010; Ramachandran, 2012; Pinker, 2008). Especialmente cuando la propia estructura y diseño del cerebro incorpora genéticamente la curiosidad como motor del aprendizaje (Dawkins, 1979).

5.1. Definición del problema de estudio

Cada vez se presta más atención a la educación emocional en las aulas (López Cassá, 2008), pero es posible que, en la era digital, el cuento esté siendo desplazado por otros recursos multimedia que pueden afectar al desarrollo del aprendizaje lingüístico y, especialmente, al emocional y social por el adiestramiento específico que supone el utilizar un objeto y una forma de atención diferentes; la realidad material va siendo sustituida por la realidad virtual y la atención al entorno por lo que algunos denominan atención “multifocal” (Goleman, 2014). Sabiendo esto, nos proponemos investigar cuál es la realidad del cuento en la vida infantil de niños escolarizados en una etapa concreta, la de 3 años. Para ello habremos de atender a todo aquello que puede afectar a la eficacia y validez del cuento como herramienta en la educación.

Para profundizar en las posibles clasificaciones atendiendo a diversos criterios tipológicos deberemos tener en cuenta la capacidad de comprensión-elocución de los niños determinada por su madurez lingüística (Bruner 2010, Halliday, 1975; Piaget, 1981; Vigotsky, 1984), y el objetivo prioritario del cuento (finalidad) atendiendo al tipo de conflicto planteado en el mismo y modo de resolución. Esto nos obliga a revisar los modelos al uso de “gramática de la narración” (Propp, 1981; Rumelhart, 1975; Stein y Glenn, 1979). Pero también a una revisión del cuento entendido desde una perspectiva pragmática como un acto de comunicación cuya eficacia puede estar en relación con cuantos elementos intervienen en la transmisión del mensaje y que afectan al emisor, receptor, contexto y canal utilizados en cada momento.

Todos estos elementos justifican la definición del problema que guía el desarrollo de esta investigación, en los siguientes términos: Determinar los fundamentos del cuento como herramienta pedagógica, su vigencia en la actualidad y profundizar en sus posibilidades como motor de desarrollo cognitivo, emocional y social infantil tanto en el aula como en el entorno familiar.

5.2. Preguntas y objetivos de la investigación

El objetivo general del presente estudio es analizar y profundizar en el uso del cuento como herramienta pedagógica en contextos educativos durante la primera infancia. Con tres años el niño está en pleno proceso de desarrollo de las competencias básicas que le acompañarán durante el resto de su vida. El incremento en el caudal

léxico y en la madurez lingüística –capacidad de comprender y generar estructuras cada vez más complejas- llega a triplicarse. Por otra parte, comienza a desarrollar las emociones secundarias derivadas de la implantación de la autoconciencia que marcarán el proceso de socialización y relación en su grupo de iguales y genera una actitud ante el aprendizaje y la escuela a partir del docente convertido en adulto de referencia. A través del cuento creamos una simulación a partir de la cual el niño va a generar “modelos mentales” que utilizará para interpretar la realidad en la que vive, generar conductas adaptativas e integrar hábitos.

Por todo lo expuesto, el objetivo principal de la investigación es:

OP: Determinar los fundamentos psicolingüísticos del cuento como herramienta pedagógica en una clase infantil de 3 años analizando sus posibilidades como motor de desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños.

Desde estos supuestos, nos propusimos los siguientes objetivos específicos sobre los que se plantearon los interrogantes básicos:

OE1. Estudiar las aportaciones de la neurolingüística y la psicolingüística sobre la adquisición y uso de la lengua en la primera infancia.

- ¿Cómo se produce el aprendizaje del pensamiento simbólico en la primera infancia?
- ¿Qué relación puede tener con el uso del cuento y el formato de exposición utilizado en la familia y en la

escuela con el desarrollo del lenguaje y el pensamiento simbólico infantil?

- ¿En qué estadio de desarrollo se encuentran los niños a los tres años?

OE2. Constatar el empleo del cuento en el aula y en la familia: periodicidad, modo, tipología, secuenciación y criterios de selección.

- ¿Qué cuentos se utilizan con tres años, qué criterios condicionan su selección, qué objetivos se persiguen, qué formatos de exposición son los más frecuentes en la escuela y en la familia, con qué frecuencia?

OE3. Valorar las características narratológicas de los cuentos en relación a la tipología, estructura, personajes y desarrollo para niños de tres años.

- ¿Qué características narratológicas poseen los cuentos utilizados en el aula de 2 a 3 años -estructura, actantes, fuerzas actanciales, secuencias, etc.-?
- ¿Qué tipología de cuentos es idónea para niños de 3 años?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada una?
- ¿Qué cuentos gustan más a los niños de esta etapa?

OE4. Analizar las características lingüísticas del cuento como texto con independencia del modo de elocución.

- ¿Qué vocabulario se utiliza? ¿Qué estructuras sintácticas son las dominantes en los cuentos utilizados en el aula como base para la actividad –textos-?

OE5. Establecer las variables pragmáticas (lingüísticas, paraverbales y no verbales) entre el texto y el acto elocución en el aula atendiendo al modo de exposición del cuento.

- ¿Qué variaciones lingüísticas se producen al pasar del texto a la elocución en los distintos formatos?
- ¿Cómo afecta el modo de exposición del cuento a función de la maestra y a la comunicación no verbal en el proceso de comunicación en el aula?
- ¿Qué tipo de reacciones se producen en los actos comunicativos provocados por la narración o por la maestra?
- ¿Cómo afecta el formato de exposición del cuento a estas variables?

5.3. Dimensiones de análisis

Nuestra propuesta de profundizar en el cuento como herramienta pedagógica en el acto mismo de comunicación, fundamentalmente en el aula, nos ha llevado a analizarlo desde una perspectiva pragmática. El cuento en sí es el mensaje que transmitimos, pero en un acto de comunicación no solo interviene el contenido, sino también los participantes, el contexto y la forma de elocución. Se trata de evaluar

no un producto cerrado, el cuento como una historia terminada, lo que con frecuencia se ha hecho en las distintas clasificaciones al uso, sino como un proceso dinámico de comunicación en el que la eficacia del resultado depende de variables que afectan a cada uno de los elementos intervinientes (Hickmann, 1987; Imbert, 1996; Keidar, 2006).

En este sentido, como afirman Stufflebeam y Schikfield:

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Schikfield, 1987, p. 183).

El cuento es un fenómeno vivo, en desarrollo, reelaborado en cada acto de comunicación preciso. Si atendemos a los elementos que intervienen en este acto, la eficacia en el recurso dependerá de cada una de las partes y su interacción. Al situarnos en un grupo de niños de tres años que aún no sabe leer, el formato de transmisión adquiere un valor importantísimo tanto en el interés y desarrollo de la atención focal del receptor como en la forma de procesamiento de la información recibida que interesa analizar. El formato utilizado conlleva un tipo de código dominante, lo que puede o no estimular el desarrollo de las capacidades lingüísticas y el desarrollo del pensamiento simbólico en mayor o menor grado (Bruner, 1984; Corts y Pollio, 1999; Christoff, 2012). De la misma forma, estamos en un momento en que los hábitos y rutinas contribuyen decisivamente a la asimilación de nuevas destrezas, competencias y contenidos, de ahí que la repetición en el uso de un modo de transmisión o de una misma

historia sean ahora tan importantes, lo que requiere la coordinación entre familia y escuela, flujo de relación que también interesa explorar (Muñoz, 2005).

La destreza del docente en la transmisión será decisiva para lograr los objetivos propuestos, lo que dependerá en gran medida de que consiga la atención y el control de grupo durante la actividad manteniendo la curiosidad y la participación (Bryan, 1995; Albadarejo, 2008; Covarruñas y Piña, 2004). Cuando la historia llega y el niño se sumerge en el cuento, los personajes, actitudes y vocabulario acaban impregnando su propia vida de una u otra forma, dirigida o inconsciente (Cron, 2014; Bettelheim, 1995).

Teniendo en cuenta estas reflexiones, nos planteamos cuatro dimensiones de análisis para interpretar los datos recogidos en esta comunidad escolar que forman los niños, la maestra y las familias de la clase de tres años. La primera, denominada *Uso del cuento como recurso lúdico o pedagógico en la familia y en la escuela*, trata de establecer cómo se está utilizando el cuento en ambos entornos y constatar tanto la frecuencia, como el formato habitual y los criterios de selección utilizados. En un momento en el que el desarrollo lingüístico es fundamental, la exposición sistemática al relato transmitido oralmente a través de la palabra –no solo en imágenes– parece importante para el fomento del pensamiento simbólico.

Pero la estimulación lograda a través de la atención y el interés dependerá de los hábitos generados en torno a un modelo o unos modelos de cuentos (mágicos, realistas, pedagógicos o lúdicos de entretenimiento) y a uno o varios formatos de transmisión (oral, visual, mixto). Estos cuentos pueden ser elegidos atendiendo a

diferentes criterios que condicionan los resultados: los cuentos realistas pedagógicos son ideales para que el niño entre en contacto con la realidad, comprenda el mundo circundante y desarrolle hábitos de conducta adaptativos adecuados a las circunstancias socioculturales de su entorno. El cuento mágico, en cambio, estimula la imaginación y enfrenta al niño a dilemas emocionales y morales que le ayudan a concebir posibilidades futuras ausentes del entorno inmediato.

Independientemente del formato, el acompañamiento del adulto-transmisor o mediador es fundamental en la estimulación del niño, de ahí que distingamos en las “prácticas habituales” de nuestro estudio de caso el formato “con acompañamiento de un adulto” (leído, contado o visto) del formato “sin acompañamiento de un adulto” (oído o visto). La eficacia del cuento como herramienta, independientemente de que se seleccione un formato u otro, se relaciona con el número de veces que el niño está en contacto con la historia. Para ello conviene la coordinación de las dos fuentes de transmisión básicas: la familia y la escuela. Interesa, por tanto, investigar el “nivel de información” proporcionado a la familia en torno a las actividades desarrolladas en la escuela, “los medios que se utilizan y “el grado de coordinación” según el modelo de familia concreta.

La segunda dimensión se centra en las *características del cuento*. La eficacia del cuento como herramienta didáctica y pedagógica guarda una relación necesaria con la adecuación del relato al receptor, niños de tres años en nuestro caso. En este sentido hemos de distinguir el fondo de la forma. El fondo se refiere a las características de la historia en sí, la narratología del cuento o sus características

como relato –características narratológicas-. La forma se refiere al modelo lingüístico utilizado formado por palabras y oraciones que sirven de soporte a la transmisión del cuento en el acto de comunicación –características lingüísticas-.

En cuanto a las características narratológicas, la división más importante respecto a la tipología la hemos segmentado en dos grandes apartados: mágico/tradicional y realista/pedagógico. Las categorías no son fáciles de separar: en el apartado de cuento “mágico/tradicional” incluimos tanto aquellos cuentos en los que interviene el elemento (objeto) mágico o sobrenatural (el espejo de la madrastra de Blancanieves, por ejemplo), como aquellos que forman parte del corpus tradicional independientemente de la ausencia del elemento mágico, como sucede con *Los tres cerditos* o *El patito feo*. Los cuentos realistas pedagógicos son aquellos diseñados en su origen para lograr objetivos específicos de aprendizaje en un marco realista ajustado al entorno cotidiano del niño, como los incluidos en el libro de texto del tipo *Lisa va a la piscina* o *Mi muñeca se ha roto*. En uno y otro caso existen cuentos “de animales” próximos a la fábula muy adecuados en estas edades en que la mente aún no concibe una representación mental diferenciada y traslada a animales y entidades inanimadas las emociones y los conocimientos propios desde la perspectiva egocéntrica del niño, la etapa del animismo es natural en el periodo preoperatorio de la mente infantil (Piaget, 1981). Importa, en estos casos, la coherencia del universo creado en la narración, no el hecho de que los animales hablen, sufran o se comporten como humanos. Son frecuentes las mixturas, así *Los tres cerditos* es un cuento tradicional de animales, en tanto que *El pollito amarillito* es un cuento pedagógico de animales y en ambos casos existe una

intención pedagógica, inherente en muchos casos a la tradición cuentística –como demuestra *El conde Lucanor*–.

En el periodo de dos a tres años, el niño está construyendo su universo interior y aún no tiene bien instaurada la noción temporal. La eficacia del cuento dependerá de su sencillez en todos los niveles. El narrador omnisciente reproduce e interpreta las emociones y pensamientos de los personajes, el uso del narrador testigo impersonal, por ejemplo, no permitiría al niño explorar la intencionalidad ni la causalidad de los actos. En cuanto a la estructura del relato, es preferible la estructura simple en la que aparezca un único “conflicto” con su planteamiento, nudo y desenlace, a una arquitectura compleja en la que los conflictos se sucedan y requieran nuevas soluciones, lo que dificultaría el seguimiento y la atención en la historia. En la arquitectura temporal, el desarrollo lineal de los acontecimientos facilita el seguimiento y la memorización. La tipología del héroe entrena o no la asertividad en la asimilación de la historia. El héroe pasivo se encuentra la solución, actúa respondiendo a las circunstancias sin anticiparse mediante la reflexión; el héroe activo o buscador reflexiona sobre la situación y plantea posibles soluciones eligiendo la más adecuada. El uso de la reflexión adiestra la autoconciencia en este periodo específico. También importa el tipo de conflicto, intrapersonal cuando la clave de la solución del problema planteado pasa por la superación emocional –miedo, por ejemplo- o requiere de la ayuda y el consenso de otros personajes, la negociación. De los dos anteriores deriva el modo de resolución del conflicto, según sea fortuito (héroe pasivo) o asertivo (héroe activo/buscador).

Dentro de la simplicidad requerida para este tipo de cuentos, interesa constatar el “número de personajes” intervinientes, preferiblemente pocos y fáciles de identificar por “su categoría”. Los personajes planos son predecibles y fácilmente categorizables (buenos y malos) lo que facilita memorización del esquema sistémico y proporciona seguridad al niño; los personajes redondos, aquellos que evolucionan a lo largo de la historia, no tienen cabida para estas edades ni suelen utilizarse en los cuentos por concisión. De la misma forma, las “funciones de los personajes” han de estar bien definidas en torno a un protagonista –héroe- y moverse por “fuerzas actanciales” claras (positivas o negativas) y vinculadas a las emociones primarias principalmente. Las emociones secundarias comienzan a tener sentido al final de la etapa (3 años), de ahí que algunos cuentos que incluyan emociones como la vergüenza o la envidia ejerzan tanta atracción en estas edades.

En cuanto a las características lingüísticas, las ideas las transmitimos a través de oraciones formadas por sintagmas compuestos por palabras. En esta edad el niño está absorbiendo literalmente el sistema lingüístico incrementando léxico y estructuras formales de combinación sintáctica. Interesa, pues, determinar el caudal léxico utilizado –número de palabras-, atendiendo a su categoría morfológica –nombres, pronombres, determinantes, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones-. La exposición a un mayor número de palabras supone una estimulación al desarrollo lingüístico. Del tipo de palabras utilizadas y su frecuencia podemos inferir el ámbito referencial dominante en el texto en función de su modalidad textual –narración-.

Por otra parte, la sintaxis ha de ser sencilla pero correcta en su formulación, el análisis nos muestra el grado de complejidad en cuanto a la relación lógica entre ideas intervinientes en un discurso. Una sintaxis matizada contribuye al desarrollo de la elocución compleja y facilita la elaboración del discurso tanto en la comunicación intrapersonal como en la interpersonal. Pero, y esto es lo más importante, cada uno de estos niveles sufrirá alteraciones cuando traslademos el texto a la elocución oral, al acto de comunicación en el aula, de ahí que sea una subcategoría transversal cuya evolución analizaremos también en las categorías 3 y 4 para tratar de extraer conclusiones sobre las variables que se producen del cuento escrito al cuento leído, contado o visto.

La tercera dimensión analiza la *elocución propiamente del cuento en el aula* centrando la atención en la maestra como emisora o, en su caso, en los personajes en la representación en guiñol o en la película durante el acto de comunicación. El docente es quien selecciona y organiza la actividad, el contenido y el formato siguiendo unos objetivos generales y específicos. Pero, según el formato utilizado, su función variará de emisor-transmisor a mediador entre el receptor y el relato o a mero espectador. Su implicación como sujeto de referencia será siempre determinante, organiza al grupo, mantiene la atención y orquesta las intervenciones, pero su interacción con el grupo es mucho más activa cuando interviene como narrador o lector del cuento que cuando el cuento es transmitido a través de un escenario o de una pantalla. En cualquiera de los casos, la eficacia en la transmisión del cuento dependerá de dos factores: la habilidad en la utilización de la “comunicación no verbal” y en la “comunicación verbal”, es decir, de recursos verbales lingüísticos y paralingüísticos.

En cuanto a los recursos lingüísticos, la situación dialógica planteada en el aula introducirá inevitablemente variaciones en el “nivel léxico-morfológico” y en el “nivel sintáctico-oracional” respecto al texto escrito para ser leído. A través del estudio cuantitativo y cualitativo de las palabras y oraciones utilizadas, por contraste con la categoría anterior, se obtendrá información sobre las alteraciones producidas, lo que nos ayudará a comprender mejor los recursos aplicados.

Pero la eficacia de la maestra/emisor dependerá también de los recursos utilizados en la “comunicación no verbal”. Respecto a la “posición frente al grupo”, el situarse a la misma altura facilita la atención, situarse de pie facilita el control, dar la espalda propicia la dispersión. La utilización de una u otra forma guarda relación con el formato de exposición. Cuando el cuento es representado en guiñol, por ejemplo, el foco de atención se centra en el escenario y la mirada habrá de desplazarse alternando el grupo con el escenario. Este aspecto está vinculado con el “uso de la mirada” sobre el grupo: la mirada directa compromete la atención de un individuo, la mirada de barrido mantiene la atención del grupo, la mirada alternante utiliza una u otra en función de la situación comunicativa. De la misma forma, a través de la “gesticulación facial” transmitimos una carga emocional –alegría, tristeza, preocupación, compasión, enfado, ira– sobre el contenido y la situación generando expectativas y trasladando al receptor las claves de interpretación emocional de los acontecimientos narrados.

No solo importan los acontecimientos contados, sino las emociones asociadas a esos acontecimientos y, en ese sentido, el narrador se transforma en mediador entre la historia y los receptores. Estas marcas emocionales también tienen reflejo en la “gesticulación

corporal” cuya utilidad se diversifica según expresen símbolos consensuados (emblemáticos), o actúen como refuerzo léxico (ilustrativos), emociones (emotivos), o sirvan para interactuar con el grupo y ordenar su participación (reguladores) o, simplemente, para disimular posibles contradicciones (de adaptación), o, por último, dramatizaciones gestuales de lo que acontece en el relato. El análisis de esta gesticulación nos ayudará a comprender las claves que colaboran en la transmisión eficaz del mensaje manteniendo la tensión y la atención del auditorio.

El acto de comunicación oral, en el aula, es además bilateral, en cualquier momento los alumnos interrumpen para solicitar aclaraciones o realizar comentarios de todo tipo. En este sentido, hemos introducido el apartado de “respuestas del emisor ante las intervenciones de la audiencia”. Importa comprobar el modelo o modelos de respuesta del emisor ante estas interlocuciones: cuando deja que el niño complete su frase, responde a sus preguntas, ofrece estímulos positivos gratificantes a su participación, fomenta su autoestima y su integración posibilitando una mayor participación. Pero también puede actuar demorando la respuesta para estimular la paciencia y el aplazamiento de la recompensa o, en última instancia, ignorarlo. Todo ello genera un ambiente que puede ser más o menos flexible o rígido en el aula, un ambiente que puede ser programado o requerido según, también, las características del formato utilizado y los objetivos planteados.

La cuarta dimensión se centra en el receptor, el otro elemento imprescindible en cualquier acto de comunicación. En la *interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación* se produce una variación lingüística. A través de las interpelaciones y las respuestas

oportunas pueden existir alteraciones cuantitativas y cualitativas en el nivel léxico-morfológico y en el nivel sintáctico-oracional. Arrastramos este análisis de las categorías anteriores como estudio transversal. Las preguntas y respuestas en situación dialógica suelen ser breves por la presuposición y la consecuente elipsis, el contexto dialógico situacional permite obviar elementos del discurso. Comprobar estas variaciones respecto al relato contado y al texto escrito nos permite evaluar mecanismos lingüísticos operativos en la transmisión interactiva del aula.

Al realizar la investigación sobre distintos formatos de cuento, aunque emisor y receptores sean los mismos, podemos constatar si se producen alteraciones en la actitud de los alumnos/receptores durante la elocución, más o menos centrada o dispersa; también qué formato conlleva un mayor o menor grado de implicación en el acto narrativo (o comunicativo), lo que se manifestará en una actitud activa y participativa o pasiva. Relacionada con la anterior, a través del número y tipo de interpelaciones (por anticipación, por solicitud de explicación, por desconexión del relato) efectuadas por los alumnos podemos evaluar el nivel de interacción con el emisor durante la actividad. Cuando las interpelaciones se refieren a la historia o solicitan información sobre palabras o acontecimientos relatados, manifiestan un alto grado de atención e inmersión en la actividad. Por el contrario, las interpelaciones relativas a hechos externos o circunstanciales manifiestan lo contrario. El número de las mismas resulta indicativo del ambiente más o menos flexible en el aula y se relaciona con la respuesta obtenida por parte del emisor, en cuanto refuerzo positivo de un modelo de conducta.

Por último, la eficacia del cuento se constata también en las manifestaciones que el niño realiza en su vida diaria integrando elementos de la historia (personajes, situaciones, expresiones, actitudes, etc.). La implementación del cuento en los hábitos y vida diaria es la manifestación más patente de la validez pedagógica de la historia en la construcción y representación mental infantil en una edad en que la realidad y el pensamiento simbólico no están aún en proceso de diferenciación. Se trata de comprobar si los personajes o situaciones narradas se trasladan a su universo cotidiano a través de los juegos, expresiones verbales, reacciones físicas o respuestas verbales ante acontecimientos similares, etc.

Este hecho podemos constatarlo comprobando si el niño “adopta hábitos de conducta asociados a los cuentos” (saludo y despedida, lavarse las manos, recoger el cuarto, por ejemplo), “reacciona ante situaciones concretas” igual que determinados personajes (solicita curar una herida o se presta a consolar a alguien triste, por ejemplo), si “utiliza a los personajes en sus juegos de representación” cotidianos –jugar a ser Blancanieves, por ejemplo-, si utiliza expresiones verbales “calco” de los personajes de referencia (“hasta el infinito y más allá”), o si utiliza claves emocionales narrativas de los cuentos para la superación de dificultades en su vida diaria (llorar o no llorar cuando nos caemos o tenemos que ir al médico, pensando en un personaje, por ejemplo).

En esquema, las distintas dimensiones quedan como se refleja en las tablas 9, 10, 11 y 12.

Tabla 9: Dimensión 1: Uso del cuento como recurso en contextos educativos

DIMENSIÓN 1	SUBDIMENSIONES	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Uso del cuento como recurso en contextos educativos	Contexto familiar	Frecuencia de uso	Diario, frecuente, poco frecuente, infrecuente
		Criterios de selección	Valor pedagógico, lúdico, gustos personales, recomendaciones de la maestra, de los amigos, del niño, formato discursivo, aleatorio
		Prácticas comunicativas	Leído por adulto, contado por adulto, visto en soporte audiovisual con acompañamiento de adulto, sin acompañamiento, videojuego
	Contexto Escuela	Frecuencia de uso	Diario, frecuente, poco frecuente, infrecuente
		Criterios de selección	Valor pedagógico, lúdico, gustos personales, interés del niño, aleatorio, recomendaciones de otros profesores, recomendaciones de niños, formato discursivo, aleatorio
		Prácticas comunicativas	Leído por adulto, contado por adulto, visto en soporte audiovisual con acompañamiento de adulto, sin acompañamiento, cuento en videojuego
	Coordinación Escuela-familia	Nivel de información	Alto, medio, bajo
		Grado de coordinación	Alto, medio, bajo
		Medios de información	Entrevistas, Circulares, Revistas, Agenda Escolar, Libro de texto

Tabla 10: Dimensión 2: Características del cuento

DIMENSIÓN 2	SUBDIMENSIONES	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Características del cuento	Características narratológicas	Tipología del cuento	Mágico/tradicional, Realista/pedagógico
		Tipo de narrador	Omnisciente, objetivo
		Tipo de estructura narrativa	Simple (1 secuencia), compleja (+ 1 secuencia)
		Desarrollo de la estructura temporal	Lineal, no lineal
		Tipo de héroe	Activo/buscador, pasivo
		Tipo de conflicto	Intrapersonal, interpersonal
		Modo de resolución del conflicto	Fortuito, asertivo
		Personajes	Número intervinientes, tipología (redondos/planos)
		Actantes	Número intervinientes, tipología (protagonista/héroe, antagonista, enviante, coadyuvantes del héroe, coadyuvantes del antagonista)
		Fuerzas actanciales	Positivas (amor, compasión, superación, supervivencia), negativas (odio, miedo, envidia, venganza, celos)
	Características lingüísticas del texto cerrado	Nivel léxico-morfológico	Número y clase de nombres, determinantes, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones, interjecciones
		Nivel sintáctico-oracional	Número y clase de oraciones (simples, compuestas por coordinación, por subordinación o mixtas); número y clase de oraciones y frases por su modalidad (enunciativas, interrogativas, exclamativas)

Tabla 11: Dimensión 3: La elocución de la maestra/emisor

DIMENSIÓN 3	SUBDIMENSIONES	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CATEGORÍAS
La elocución de la maestra/emisor en el acto de comunicación	Función del emisor según el formato de transmisión		Emisor-transmisor, mediador, expectador
	Comunicación verbal del emisor	Nivel léxico-morfológico	Número y clase de nombres, determinantes, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones
		Nivel sintáctico-oracional	Número y clase de oraciones (simples, compuestas por coordinación, por subordinación, mixtas), número y clase de frases y oraciones por su modalidad (enunciativas, interrogativas, exclamativas)
	Comunicación no verbal del emisor	Posición frente al grupo	De pie, sentado, mixto; en desplazamiento, estático.
		Gesticulación facial	Alegría, tristeza, preocupación, ira, compasión, enfado
		Uso de la mirada	Directa, de barrido, alternante
		Gesticulación corporal	Gestos emblemáticos, ilustrativos, emotivos, reguladores, de adaptación, de dramatización
		Respuestas del emisor ante las intervenciones de la audiencia	Atiende al niño y deja que se exprese, interrumpe al niño, ignora al niño, responde la pregunta, ignora la pregunta, aplaza la respuesta
		Elementos paralingüísticos	Tono (fluctuante/monótono), inflexiones por variaciones tonales (interrogaciones, exclamaciones, onomatopeyas, pausas), variaciones de voz por dramatización (número y personajes), volumen (bajo, adecuado, elevado)

Tabla 12: Dimensión 4: Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación

DIMENSIÓN 4	SUBDIMENSIONES	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación	Comunicación verbal del alumno receptor	Nivel léxico-morfológico	Número y clase de nombres, determinantes, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones
		Nivel sintáctico-oracional	Número y clase de oraciones (simples, compuestas por coordinación, por subordinación, mixtas), número y clase de frases y oraciones por su modalidad (enunciativas, interrogativas, exclamativas)
	Actitud de los alumnos/receptores durante la elocución	Nivel de atención	Centrada, dispersa
	Grado de implicación en el acto narrativo	Participación	Activo, pasivo
	Interacción con el emisor y/o el relato durante el acto comunicativo	Intervenciones o interpelaciones	Por anticipación, por solicitud de información, por respuestas, por solicitud de imágenes, por desconexión
	Implementación del cuento en los hábitos y vida diaria de los escolares	Imitaciones y juegos	Hábitos relacionados, reacciones situacionales, uso de personajes en juegos de dramatización, uso de expresiones verbales, uso de claves emocionales asociadas a los cuentos

5.4. Criterios de selección de los cuentos y modos de exposición utilizados en este estudio

El objeto central sobre el que recae esta investigación es el cuento y su eficacia como herramienta pedagógica en la escuela y la familia para el desarrollo psicolingüístico, emocional y social en la infancia. En una etapa en la que aún no saben leer, la exposición al cuento depende de los adultos, familia y escuela, actores que ponen a su alcance la historia utilizando formatos concretos en función de sus posibilidades, y también de objetivos específicos.

Para determinar los cuentos objeto de estudio procedimos a analizar la práctica habitual en el Centro Educativo Jardylandia con la profesora de referencia, Maribel Morano Romero. Ya con esta edad, los escolares de dos a tres años disponen de un libro de texto con actividades programadas⁵¹. El eje vertebrador de esta programación es el cuento. El libro consta de seis unidades, cada una de las cuales incluye tres cuentos de los denominados “didácticos” agrupados bajo la denominación de “cuento emocional”, “cuento motivador” y “cuento complementario” respectivamente en cada unidad. Todos ellos tienen en común el ser historias realistas protagonizadas por un personaje, Lisa, una niña de dos años con la que los alumnos pueden identificarse fácilmente. No obstante, la profesora en su programación de aula no se limita a estos cuentos, sino que los mezcla con los denominados “cuentos mágicos o tradicionales” y “cuentos de animales” según los objetivos planteados y el formato utilizado.

⁵¹ Miguel Foronda, M^a D., Pérez Martín, B. y Barcenilla Alonso, A.R. (2012). *Lisa, 2 años. Guía didáctica*. León: Everest.

Los cuentos pedagógicos son utilizados por la profesora para sesiones de “cuento leído” o “cuento contado”; en tanto que los cuentos tradicionales o mágicos y de animales se utilizan para el “cuento contado”, “cuento representado” o “cuento visto”. Independientemente del formato utilizado, toda actividad relacionada con el cuento conlleva una preparación previa y unas actividades vinculadas a la historia. El utilizar un tipo de cuento u otro, un tipo de formato u otro, depende de los objetivos planteados en cada momento (Anexo 1).

El cuento leído se ciñe al texto escrito y, en un primer momento, no utiliza imágenes de apoyo en la narración. Estimula la atención verbal y el desarrollo del pensamiento simbólico-lingüístico, trabaja el aplazamiento de la recompensa, la paciencia. Para mantener la atención del auditorio, las inflexiones de voz y las variaciones de tono, son claves. Suele completarse con una segunda lectura a modo de repaso en la que la maestra muestra ya las imágenes del cuento o del libro de texto. En el cuento contado, la docente actúa como narrador sin ceñirse al texto escrito, utiliza imágenes de apoyo que las va mostrando a medida que avanza la historia. La atención al lenguaje verbal se mezcla con la interpretación del lenguaje no verbal por parte del emisor y las imágenes actúan de refuerzo de la atención generando expectativas. El cuento representado tiene dos modalidades: la representación escénica a través de marionetas o la representación en vivo en la que alumnos y familiares intervienen como personajes de la historia. En el cuento representado en guiñol, dos profesoras manejan las muñecos y dan voz a los personajes, mientras la maestra de referencia interviene como narradora aportando la información necesaria para la coherencia entre las

distintas escenas. El dinamismo de la acción, el usar marionetas, la reorganización del espacio y de las agrupaciones, y la sucesión de imágenes ayudan a captar la atención y mantener la atención infantil. A esto se añade el uso de música o canciones insertas en el relato que permiten coreografías diversas para fomentar habilidades motoras. Por último, el cuento visto es presentado a través de pantalla de televisión, el docente prepara, presenta, supervisa y comenta las imágenes con los alumnos procurando mantener su atención y facilitando la interpretación de los acontecimientos. La rápida sucesión de imágenes, la expresividad de los dibujos y la inserción de música y canciones potencian la empatía emocional con el relato. La historia se presenta fundamentalmente a través de imágenes y la interpretación es más icónica que verbal.

No se utilizan otros formatos de cuento en esta Escuela Infantil. El cuento oído (grabaciones o CD), a juicio de la profesora, no logra captar la atención de los niños, y otros como los interactivos presentados a través de ordenador, tabletas o videojuegos los considera poco eficaces en este nivel de aprendizaje (Anexo 1).

Teniendo esto en cuenta todo lo anterior y la programación de aula realizada por la profesora, seleccionamos cuatro cuentos diferentes expuestos en otros tantos formatos de presentación: para seleccionarlos atendimos a tres criterios básicos: en primer lugar, que los alumnos conocieran el cuento y estuvieran familiarizados con él; en segundo lugar, que fueran de distinta tipología; y, por último, que se utilizaran distintos formatos de exposición.

Para ello, en primer lugar, elegimos un cuento representativo de los de carácter didáctico. Entre ellos, uno del último trimestre por

tenerlo más cercano al momento en que realizamos la intervención por lo que los niños podían seguirlo con más facilidad, *Lisa va a la piscina* (LVP⁵²). En este caso, el formato seleccionado fue el de “cuento leído”. Por otra parte, durante el curso se trabajó y preparó la representación teatral de *Blancanieves y los siete enanitos* en la que participaron también los padres (BLAN⁵³), de ahí que lo seleccionáramos como cuento mágico-tradicional, en formato de “cuento contado”. En esta línea de cuentos tradicionales también estaban familiarizados con el cuento de *Los tres cerditos* en dibujos animados, la versión de Walt Disney ofrece el formato y duración óptima para la visualización en pantalla de televisión (L3C⁵⁴). Por último, interesados por otros formatos de exposición, se nos propuso la representación en guiñol usando un cuento con banda musical y canciones cuyas figuras y coreografía también habían utilizado a lo largo del curso. *El pollito amarillito* (EPA⁵⁵), interesaba además por tratarse de un cuento pedagógico de animales.

Esta diversidad tipológica de cuentos y formatos de exposición nos ofrece la posibilidad de analizar la incidencia en cada caso sobre el acto de comunicación específico a través de los elementos intervinientes. Si bien no es exhaustiva, sí puede ser representativa de los modos más usuales de acercamiento al cuento en el mundo infantil.

⁵² En lo sucesivo, citaremos este cuento con las siglas LVP. Sus transcripciones y análisis se encuentran en el anexo 7.

⁵³ En lo sucesivo, citaremos este cuento con las siglas BLA. Sus transcripciones y análisis se encuentran en el anexo 5.

⁵⁴ En lo sucesivo, citaremos este cuento con las siglas L3C. Sus transcripciones y análisis se encuentran en el anexo 8.

⁵⁵ En lo sucesivo, citaremos este cuento con las siglas EPA. Sus transcripciones y análisis se encuentran en el anexo 6.

5.5. Diseño de investigación: estudio de caso

Para llevar a cabo la investigación hemos optado por el estudio de caso en un Centro de Educación Infantil de Córdoba capital a lo largo de 2015. La idoneidad del estudio de caso como metodología queda muy bien justificada en la definición de Stake (1998), se trata de “[...] el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.15).

Para su evaluación, seguiremos los cuatro criterios base: objeto, época, uso y número (Tójar, 2006; Neiman y Quaranta, 2006). En cuanto al “objeto”, nos hemos centrado en el uso del cuento como herramienta pedagógica en los contextos educativos más importantes en la infancia: la familia y la escuela. La observación de su aplicación en el aula nos permite el análisis del cuento en sí mismo y también de la pragmática inherente a los distintos modos de exposición. En cuanto al “uso”, la investigación es descriptiva y exploratoria: partimos de la explicación del proceso de implementación para, posteriormente, realizar un análisis pormenorizado y contrastivo entre los diferentes modos de exposición.

Por último, respecto al “número”, se trata del estudio de un caso singular centrado en la diversidad de modelos en una misma aula frente a un solo grupo con un único emisor/maestra referente. Tratamos de comprender los mecanismos que inciden en la eficacia del cuento considerando las variables que inciden en la emisión, transmisión e interpretación del acto comunicativo.

De entre los enfoques metodológicos fundamentales en las investigaciones educativas, métodos cuantitativos y métodos cualitativos (Walker y Evers, 1997), hemos optado por un enfoque predominantemente cualitativo, dado que tratamos de comprender cómo incide el cuento en el desarrollo infantil, cómo se usa en la escuela y la familia y cómo están afectando las nuevas tecnologías a la aplicación del relato en la etapa infantil, concretamente en preescolar con niños de 3 años. No obstante, hemos recurrido al método cuantitativo a través de un cuestionario para acercarnos a la realidad del cuento en la familia. Esto nos permitirá una aproximación más objetiva: a través de la metodología cuantitativa podemos elaborar más fácilmente relaciones entre posibles variables mientras que la metodología dominante cualitativa nos facilitará la interpretación de las posibles relaciones entre dichas variables (Punch, 2003).

El cuestionario nos permite abordar un estudio de hábitos instalados en la rutina diaria de la vida de los niños en la familia. Se trata de una información rápida, simultánea y fiable recogida con cada alumno perteneciente al grupo de estudio, niños en último curso del Primer Ciclo de Educación Primaria, con 3 años de edad, sujetos de esta investigación. Vivimos en una sociedad cambiante donde las nuevas tecnologías están transformando continuamente las prácticas diarias tanto escolares como familiares. Interesa analizar cómo está afectando esta revolución al modo de presentación del relato ante el niño, así como su eficacia según el formato utilizado, y esto desde la observación directa, permitiendo que sea la realidad la que vaya aportando la información objetiva.

El método cualitativo, más interpretativo, desde una perspectiva naturalista y humanista, no parte de una hipótesis previa que intentemos demostrar, sino que trata de extraer conclusiones a partir de la realidad observada en un estudio de caso concreto, lo que constituye el objetivo de este estudio. Este método nos facilita el poder descubrir realidades que nos permitan plantear posibles soluciones ante los problemas emergentes que vayan surgiendo (Stake, 1998; Núñez Cubero y Romero Pérez, 2003), de ahí que lo consideremos el método más adecuado en el contexto de la investigación educativa dado que trata de comprender los procesos para extraer conclusiones válidas (Buendía, Colás y Hernández., 1998).

Intentamos, pues, establecer un diseño flexible que nos permita un acceso prolongado al campo de investigación (Taylor y Bogdan, 1986) para así analizar y comprender un fenómeno socioeducativo. Esta observación debe llevarnos a la comprensión de cómo opera el cuento en la mente infantil, primero, para un posterior análisis metodológico de los elementos que contribuyen a su eficacia como recurso pedagógico desde donde extraer propuestas concretas con las que mejorar su aplicación (Sandin, 2003).

Si bien, los métodos cualitativos fueron postergados por el éxito del cientifismo positivista a partir del siglo XVII (García Llamas, 2003), estos se retomaron de nuevo y comenzaron a reutilizarse en el siglo XX (Sandín, 2003) por países como Inglaterra o Francia. Y a partir de 1960 fueron tomando fuerza aplicados a campos como la sociología en EEUU y Alemania (Flick, 2004). Hemos de considerar el método cualitativo como un procedimiento abierto, pero a la vez sistemático y riguroso, en el que los contenidos y planteamientos

pueden variar en función de los resultados observados en el objeto de estudio (Pérez Serrano, 1994a).

El tema que abordamos guarda mucha relación con la conducta observable, con la observación participante (Pérez Serrano, 1994a). En el caso del estudio de la aplicación del cuento en el aula, solo a través de la observación directa en inmersión en el propio aula, puede lograrse la constatación de cómo interactúan todos los elementos que intervienen en la transmisión de información entre los participantes desde el contexto natural donde esta se produce. Abundante bibliografía avala el empleo de la metodología cualitativa en la investigación educativa; en la presente investigación, tratamos de seguir las directrices características del método cualitativo en el ámbito educativo (García Llamas, 2003):

- Objeto de estudio dirigido a un fenómeno educativo allí donde sucede.
- Un enfoque subjetivo en cuanto a la percepción de la realidad, dado que la descripción de los hechos observados es el punto de partida que nos lleva a la interpretación de los mismos.
- Nos acercamos al objeto de estudio sin presuposiciones previas, dispuestos a constatar la realidad tal y como se presenta.
- Buscamos, a través del análisis de un caso particular llegar a explicaciones de carácter general. Se trata pues de un procedimiento inductivo.

- Las muestras de observación se han tomado en los escenarios naturales, interesando especialmente el aula, dada la imposibilidad de hacerlo en los hogares correspondientes a cada uno de los participantes
- El investigador ha entrado en contacto directo con la realidad estudiada para evitar posibles distorsiones e interferencias.
- Se han utilizado distintos métodos en la recogida de información para triangular con el fin de objetivar e incrementar el valor de los resultados obtenidos.
- Esto nos permitirá elaborar hipótesis que posibiliten el desarrollo de posteriores investigaciones de carácter cualitativo o cuantitativo sobre el tema tratado.

Por otra parte, al aplicar el estudio a un caso concreto, adoptamos también una perspectiva fenomenológica en la línea que el filósofo alemán Edmund Husserl planteara a principios del siglo XX⁵⁶, entendida como el estudio de las estructuras de la conciencia que capacitan el conocimiento para referirnos a los objetos que se hallan fuera de sí misma. En efecto, resulta importante tanto el énfasis sobre la individualidad y la intencionalidad como la experiencia subjetiva en el análisis. En síntesis, a través de la perspectiva fenomenológica, siguiendo a Van Manen tratamos de:

1. “Estudiar la experiencia vital, del mundo de la vida, de lo cotidiano.

⁵⁶ (1913) *Ideen zu einer reinen Phanomenologie und phanomenologischen Philosophie zweites buch*. Traducido en 2005 como *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

2. Explicar los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una intencionalidad.
3. Estudiar las esencias, la verdadera naturaleza de los fenómenos, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
4. Describir los significados vividos, los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida.” (Van Manen, 1990, pp. 8-13)

Es decir, a través de la investigación, tratamos de comprender los significados que los individuos intervinientes dan a su propia experiencia durante el proceso de transmisión del cuento. Para ello, ha de asumirse la perspectiva de estos intervinientes en cuestión, en nuestro caso la perspectiva del niño como receptor del cuento y la del profesor y la familia como emisores, para interpretar, comprender y describir el fenómeno desde cada punto de vista.

Procedimos a diseñar el proyecto de investigación en cuatro etapas (Figura 2). En la primera, planificamos y diseñamos los instrumentos necesarios en el estudio. Para ello definimos las cuatro dimensiones de análisis y seleccionamos los instrumentos aplicables para dar respuestas a las interrogantes planteadas. En esta planificación de las dimensiones e instrumentos consideramos los contextos educativos de investigación, escuela y familia.

También seleccionamos los datos ámbitos relevantes y los datos de interés para la investigación, como las prácticas habituales en el aula, las características del cuento como texto, como acto de elocución y la interacción de los alumnos durante la actividad en los distintos formatos (figura 3) estableciendo previamente las unidades de observación y las categorías de análisis (tablas 9, 10, 11 y 12).

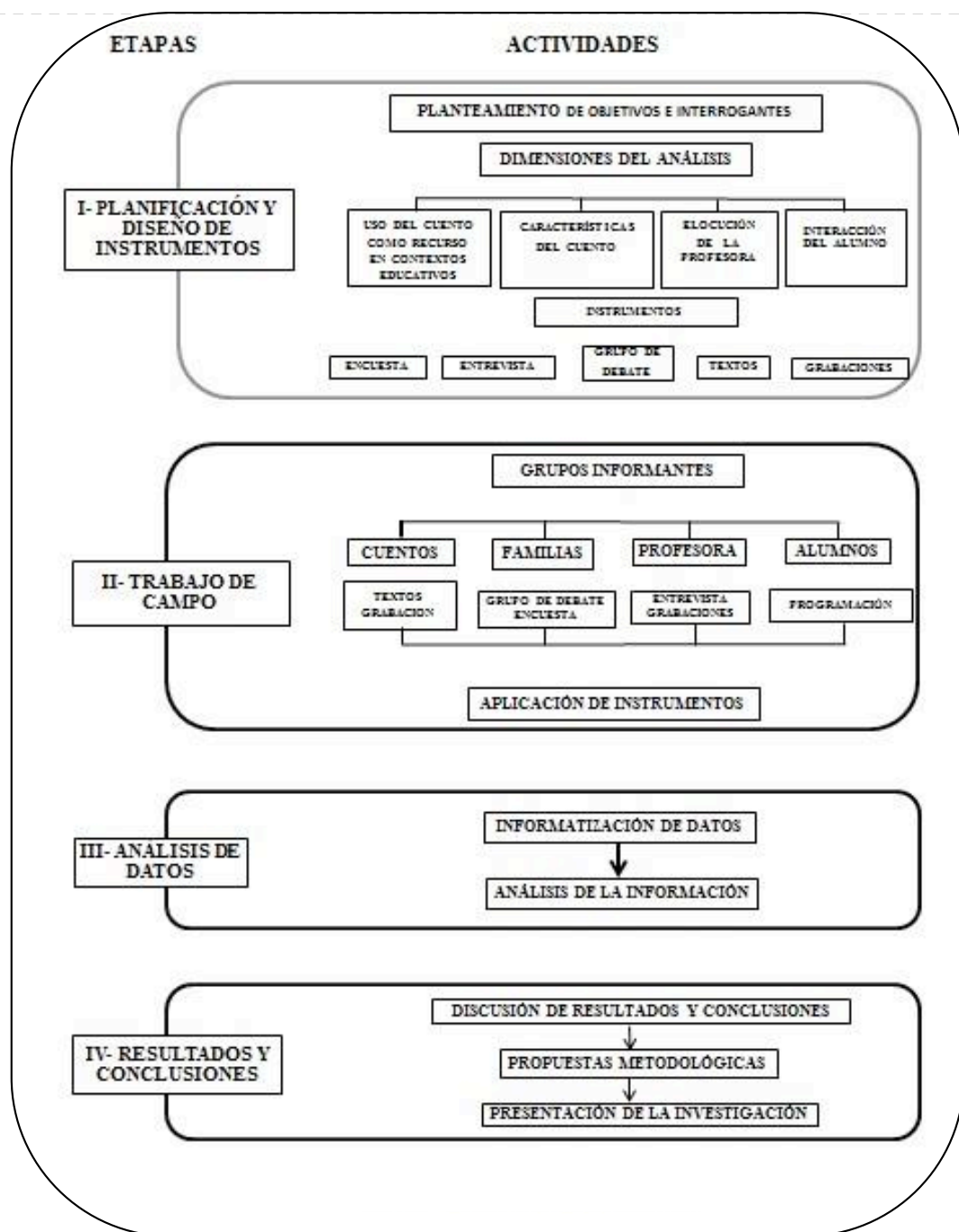


Figura 2: Fases del diseño de la investigación (elaboración propia)

Así iniciamos la segunda etapa, el trabajo de campo, la aplicación propiamente dicha de los instrumentos a los grupos informantes, y las

grabaciones de las distintas prácticas en el aula. Ya en la tercera etapa, transcribimos, organizamos y analizamos la información obtenida para, por último, proceder a la discusión de resultados y extraer las conclusiones.

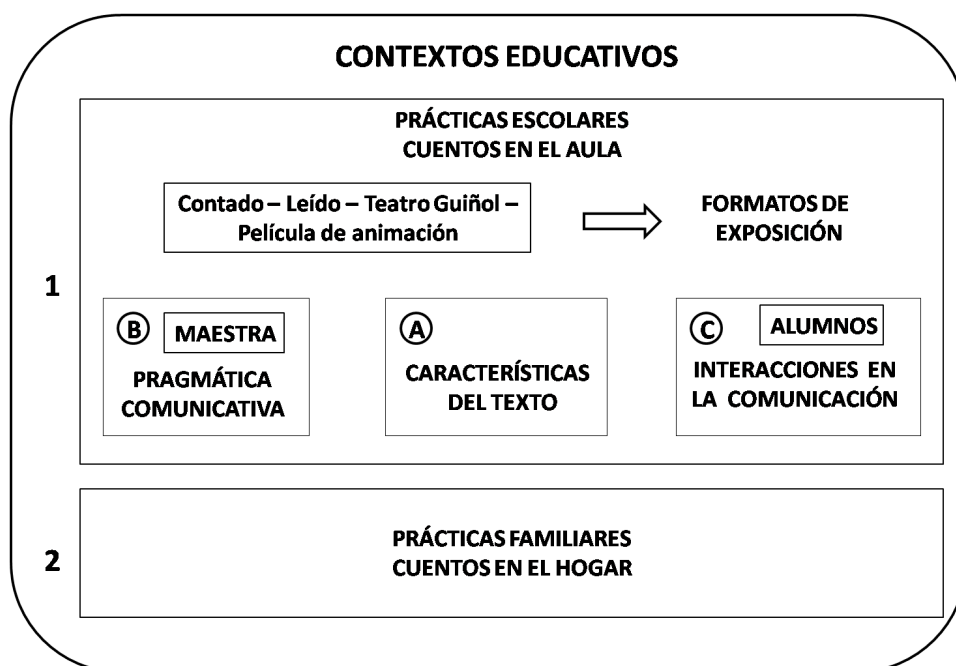


Figura 3: Trabajo de campo en contextos educativos

5.6. Escenario de la investigación

Al seleccionar un centro concreto para el desarrollo de la investigación y la aplicación de los instrumentos previstos, debíamos intervenir directamente en el aula y realizar grabaciones, además de contar con la colaboración familiar tanto en el grupo de debate como en la encuesta. Esto requería del consentimiento y colaboración tanto del centro escolar como de los profesionales que se vieran afectados durante la intervención; además, en los Centros Públicos se necesita de la autorización expresa de la Delegación de Educación para este

tipo de actividades inclusivas cuya tramitación resulta lenta e incierta. Por último, necesitábamos la aprobación del Consejo Escolar y el consentimiento de las familias para realizar la investigación de campo.



Figura 4: Puerta de acceso a Escuela Infantil Jardilandia

Esto nos llevó a seleccionar una Escuela Infantil privada subvencionada por tres razones: la primera, la tramitación de los permisos requería solo de la aprobación de la actividad por parte del Consejo Escolar y los profesores implicados, además del preceptivo permiso de las familias; la segunda, la amistad personal tanto con la directora del Centro, como con la profesora implicada en la actividad favorecía la colaboración en el desarrollo del estudio.

Y, por último, la dilatada implantación en la zona de la Escuela y la trayectoria profesional de la profesora facilitaban la colaboración

de los padres y avalaban el interés de sus impresiones, opiniones y métodos.



Figura 5: Circuito de psicomotricidad asociado al cuento de Blancanieves

La Escuela Infantil Jardylandia ocupa los locales bajos de un edificio plurifamiliar adosado al que corresponde una zona propia ajardinada por la que se accede al Centro. Está situada en Calle Platero Pedro Sánchez de Luque, n. 9, (14007, Córdoba). Aunque su ubicación la sitúa en esquina a dos calles con tráfico rodado, el nivel de ruido ambiente es bajo.

En cuanto a sus instalaciones, presenta una planta perfectamente rectangular; cuenta con una zona de distribuidor y recepción con despacho de dirección, y tres aulas: una al fondo dedicada a niños de 0-1 año, otra central dedicada a niños de 1-2 años y la más amplia, próxima a la entrada, dedicada a niños de 2-3 años. Esta última sirve, además, como sala multiusos en la que se aprovechan las zonas de

paso para generar un espacio común para audiovisuales (televisión, proyector, reproductor de audio, etc.).



Figura 6: Sesión del cuento representado en guiñol *El pollito amarillito*

La separación con la sala 2 se realiza mediante puerta de fuelle corredera, lo que permite integrar los dos espacios cuando es necesario haciendo posible reuniones con un buen aforo. Cuenta, por último, con cocina propia situada al fondo y a la izquierda según entramos y un cuarto de baño adaptado a los niños en la zona común de la primera sala.

Gracias a su distribución y emplazamiento, todas las aulas son exteriores, con amplísimos ventanales que logran espacios muy luminosos y una adecuada ventilación. La decoración es profusa y dota al centro de un ambiente cálido e infantil. El Centro dispone de televisión de 40', reproductores de CD, ordenadores, proyector y teatro de guiñol, lo que permite técnicamente el programar y utilizar

diferentes formatos de exposición en función a los objetivos propuestos en el aula.



Figura 7: Organizando sesión de fichas para colorear, cuento transversal, Blancanieves y los siete enanitos

5.7. Grupo informante

En el crecimiento y desarrollo infantil, los dos factores más importantes en este orden son el entorno familiar y el entorno escolar. Está comprobado el nivel de incidencia del modelo familiar en la evolución educativa (Rodrigo y Acuña, 1998; Muñoz Silva, 2005; Santín y Sicilia, 2013); interesa, por tanto, analizar las tipologías familiares que están actuando en el grupo objeto de estudio; además, las familias son las únicas que pueden aportar información acerca de los hábitos de la práctica del cuento en el hogar y cómo estos hábitos pueden verse afectados por las nuevas tecnologías, por las circunstancias concretas que afectan a la convivencia, o sobre la implementación de las historias en la vida cotidiana del niño, elementos estos no siempre observables en el día a día del aula y sumamente significativos para comprender el fenómeno sobre cómo

opera el cuento en la mente infantil (López Escribano, 2007; Dussel y Quevedo, 2010).

El otro factor esencial en el desarrollo es el papel del docente en la selección, desarrollo y metodología del cuento en el aula. En nuestro caso, la dilatada experiencia de la maestra nos ofrece la posibilidad de contrastar sus prácticas basadas en la intuición con el bagaje teórico que pudiera justificar su eficacia. A esto se une un elemento decisivo para la práctica docente, se trata de una profesora motivada y entusiasta de su labor lo que, por sí mismo, resulta una garantía de actualización de métodos y recursos en una adaptación permanente para optimizar resultados.

Por último, la respuesta del alumno está vinculada al propio sujeto y factores como el tiempo de escolarización y características individuales que motivan sus reacciones concretas durante la actividad del cuento en el aula. No basta la observación, interesa conocer las razones que mueven cada uno de los pasos hasta llegar a comprender el fenómeno en toda su complejidad sistémica como producto de un acto de comunicación en el que cada una de las partes desempeña un papel esencial.

5.7.1. Las familias

La familia es el motor educativo en la infancia, el factor de mayor influencia. Está demostrada la estrecha relación entre el modelo familiar y las prácticas familiares con el rendimiento académico del alumno (Santín y Sicilia, 2013). A la vez, hay otros factores que

influyen y han de ser tenidos en cuenta, como el nivel socioeconómico o cultural. No está entre nuestros objetivos establecer conexiones entre los modelos y tipologías familiares y el rendimiento académico, el reducido número de la muestra y la edad de los escolares, no ofrecerían datos concluyentes. No obstante, sí encontramos necesaria la aproximación para disponer de datos concretos que apoyen los resultados y puedan servir de referencia a posteriores estudios.

Las familias seleccionadas en nuestro caso fueron las correspondientes a los alumnos implicados en la actividad y que, previa información, prestaron su consentimiento y ofrecieron su colaboración. Las doce familias que componen la muestra son familias nucleares estructuradas en las que el padre y madre biológicos conviven con el niño en el domicilio. En ellas dominan muy claramente las que tienen un solo hijo, un 58,3%; seguidas con un 25 % de las que tienen 2 hijos y, finalmente, de las que tienen 3 o más hijos, con un 16,6 %. La edad de los progenitores oscila entre los 33 y los 42 años, con una media de 37,25 años entre los padres y 36,58 años entre las madres.

En cuanto al nivel de estudios, es más elevado que el promedio de la zona ⁵⁷ (tabla 13). Este mayor nivel de formación puede ser la explicación de la tasa de ocupación laboral también más elevada que el promedio en el entorno (tabla 14):

⁵⁷ Los datos medios de zona han sido extraídos de “Análisis Urbanístico de Barrios Vulnerables” (edición 2013). Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio/IJH, coincidentes con los recogidos en el PEC, p.7.

Tabla 13: Estudios realizados por los padres y madres

ESTUDIOS REALIZADOS	PADRES	MADRES	MEDIA DE LA MUESTRA	MEDIA EN LA ZONA
Superiores	33,3 %	33,3%	33,3%	12%
Medios	33,3%	50%	41,65%	14%
Básicos	33,3%	16,6%	24,95%	67%

Tabla 14: Tasas de ocupación laboral en la familia

OCUPACIÓN LABORAL	PADRES	MADRES
Trabajan fuera de casa	11	9
% respecto a la muestra	91,6	75
% respecto a la media en zona	74,94	
No trabajan fuera de casa	1	3
% respecto a la muestra	8,4	25
% respecto a la media en zona	25,06	

No obstante, el nivel económico medio de la zona condiciona, en este caso en concreto, el acceso a los medios de educación por la necesidad de buena parte de las familias de recibir ayudas institucionales para la escolarización de sus hijos menores de 3 años.

5.7.2. El alumnado

El alumnado seleccionado obedeció a un único criterio: alumnos matriculados durante el mes de julio en el Centro de Educación que hubieran cursado el nivel de 2 a 3 años en el propio centro. El grupo de muestra está compuesto por 12 alumnos, 6 niños y 6 niñas. Todos ellos impartieron clase con la profesora durante el curso escolar 2014-15, si bien el tiempo de escolarización total no es homogéneo (ver tabla 15):

Tabla 15: Características del grupo de alumnos de la muestra (edad / escolarización / hermanos)

NIÑO (O) NIÑA (A)	MES NACIMIENTO	MESES ESCOLARIZADO	NÚMERO DE HERMANOS
S01(A)	03	12	07
S02(O)	01	24	0
S03(A)	04	11	01
S04(O)	02	24	01
S05(A)	06	22	0
S06(A)	03	24	01
S07(A)	01	24	01
S08(O)	05	24	0
S09(O)	01	22	0
S10(O)	05	11	0
S11(O)	02	24	02
S12(A)	07	24	0

En cuanto a la edad, 11 de ellos tienen cumplidos los 3 años en el momento del estudio, 1 cumple los 3 años el 29 de julio.

5.7.3. La profesora

En un estudio de caso, es importante aportar todos los datos que puedan suponer variables en los resultados de la investigación, y atender a diversas perspectivas nos permite una mayor objetividad, de ahí la relevancia de tener en cuenta la experiencia diaria desde la óptica de la práctica, lo que nos proporciona una información a través de la observación directa de primer orden. El profesor es quien selecciona las herramientas y procedimientos adecuados al grupo en

que imparte clase, y con el tiempo, va desarrollando metodologías activas apropiadas para la edad y maduración de sus alumnos.

Para la obtención de información utilizamos la entrevista personal (Anexo 1), en concreto, las primeras cuatro preguntas formuladas. El interés reside en el perfil mismo de la informante: la profesora, Maribel Moraño Romero, cuenta con una dilatada experiencia en Educación Infantil donde lleva impartiendo clase desde hace algo más de veinticinco años, de los cuales, los últimos dieciocho los ha dedicado concretamente a la edad que nos ocupa, niños de 2 a 3 años. Es, por tanto, una especialista cuyas observaciones, prácticas y opiniones pueden aportar mucha información sobre la metodología adecuada para la transmisión del cuento en el aula y sobre cómo incentivar el uso del cuento en las familias desde la escuela. Su amplia perspectiva docente puede, además, ofrecernos información sobre los cambios experimentados tanto en la familia como en la escuela en los modelos y formatos de transmisión de cuentos con la implantación progresiva de las nuevas tecnologías.

El criterio de la profesora, por último, es determinante para establecer la dinámica de trabajo y la cadencia a través de la programación de aula organizada en torno al libro de texto que, por su interés, analizamos en el siguiente epígrafe.

5.7.3.1. Programación de aula: el libro de texto (Proyecto Lisa)⁵⁸

⁵⁸ Libro de texto: Miguel Foronda, M^a D., Pérez Martín, B. y Barcenilla Alonso, A.R. (2012). *Lisa 2 años. Guía didáctica*. León, Editorial Everest

La programación básica del cuento en el aula se sigue a través del libro de texto que también prevé la coordinación con las familias. Cada Unidad Didáctica incluye tres cuentos por trimestre trabajados de forma transversal usados como dinamizadores de conocimientos, y destrezas con el objetivo claro de insertar hábitos constructivos en los escolares a través del desarrollo de habilidades. Cada cuento lleva asociado un conjunto de actividades que consideran tanto el refuerzo nemotécnico del relato como la asociación del mismo a actividades concretas, así como el afianzamiento en conceptos integrados dentro de la historia.

En nuestro caso, el cuento motivador *Lisa va a la piscina*, pertenece a la Unidad 6, la última (p. 300). Cada unidad plantea unos objetivos previos que se especifican en el libro de texto asociados a las competencias básicas que tratan de desarrollarse a lo largo de la Unidad. Tras las instrucciones precisas relativas a la preparación del espacio para su adecuación a la actividad (materiales, distribución y decoración del aula), se inicia con el cuento “emocional”, *Marcos y su triciclo*, al que se dedican tres sesiones (pp. 284-286). Además, el cuento motivador lleva asociado un cuento complementario que incide en aspectos relacionados, en este caso *Las vacaciones*. Ambos, situados al final del libro, preparan el fin de curso y el inicio del periodo vacacional.

El cómputo de unidades programado sería para un total de dieciséis sesiones, lo que nos ofrece una periodicidad de entre tres y cuatro semanas por unidad abarcando el curso completo, con un margen de flexibilidad para adecuar el ritmo al grupo e introducir otras actividades o “cuentos” según las necesidades.

Dado que siguen la estructura didáctica habitual del libro de texto bastará un somero análisis del cuento transversal, el motivador, para establecer la periodicidad y procedimientos de aplicación en el aula durante la programación de curso. Tras la lectura del cuento, se procede en un primer momento con preguntas de refuerzo de comprensión que la maestra realiza al grupo y una serie de actividades programadas.

Tabla 16: Ficha de ejercicios y actividades propuestas sobre el cuento *Lisa va a la piscina* en el libro de texto (p. 302)

Preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Está contenta Lía? • ¿Dónde va a ir Lisa? • ¿Qué ropa ha preparado? • ¿Por dónde debe caminar? • ¿Cuándo puede cruzar la calle? • ¿Qué ruidos oye Lisa en la calle? • ¿Qué hace el policía? • ¿A qué juega Lisa en la piscina?
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los niños si alguna vez han ido a la piscina y si les ha gustado. • Conversar con los niños sobre los distintos medios de transporte que hay en la calle. • Recordar las normas de educación vial: ir por la acera, cruzar por el paso de peatones. • Observar y nombrar las tarjetas de vocabulario de la Unidad Didáctica. • Ir al espacio de los medios de transporte, jugar en el circuito con coches, motos, etc. • Jugar al juego: “Coches y barcas”
Creaciones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Tren de imágenes • Cuento Creativo

Para finalizar, la propuesta incluye un apartado de “Creaciones en el aula” cuyo objetivo fundamental es fomentar la creatividad jugando a inventar cuentos a partir de unas imágenes dadas. Las preguntas propuestas (tabla 16) integran aspectos relacionados con la inteligencia emocional, reconocimiento de las emociones de los personajes del cuento, además de las correspondientes a comprensión de vocabulario e integración de hábitos. Asimismo, las actividades son reiterativas e insisten en el diálogo y las preguntas como recurso de refuerzo nemotécnico.

A través del juego y el movimiento se posibilita la distensión necesaria para mantener la atención con variaciones que eviten la monotonía y propicien la interacción de los niños entre sí y con la maestra a lo largo del proceso.

El desarrollo de la Unidad Didáctica incluye doce fichas referidas al mismo cuento. Cada una de ellas se estructura en “Objetivos”, “Contenidos”, “Actividades previas”, “Actividades de la ficha”, “Actividades complementarias” e “Inglés: Vocabulary” (pp. 303-314). Los dos primeros apartados son muy concretos y específicos: los objetivos planteados oscilan entre 1 (F5, F6, F9 y F12), 2 (F1, F3, F8, F10 y F11) o 3 (F2, F4 y F7); lo mismo sucede con los contenidos integrados: 1 (F10), 2 (F2, F3, F5, F6, F7, F8, F9, F10 Y F11) o 3 (F1 y F4). Se le presta especial atención a las actividades previas preparatorias y motivadoras insistiendo en el diálogo y el juego como procedimientos y en el necesario repaso del cuento. En las “Actividades de la ficha” se trabaja manualmente ubicando ilustraciones (F1, F10, F11, F12), trazando líneas de distintas formas (F4 y F9), coloreando (F2, F9, F10 y F12), pegando (F1, F3, F5, F6 y F8), estampando (F3 y F11), dibujando (F4), enlazando dibujos

relacionados (F2, F5 y F6), uniendo puntos o repasando líneas (F5 y F6). En las “Actividades complementarias” se proponen juegos con objetos relacionados con la historia en los que se insiste en la asociación de los nombres –léxico- con experiencias relacionadas como el ruido, el color, el movimiento, los números, etc. O bien ejercicios de memoria a través de la repetición y dramatización de poemas y canciones. Por último, en el apartado de “Inglés: *Vocabulary*”, se presentan dos palabras relacionadas con el cuento que se está trabajando en cada sesión.

5.8. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

La metodología de investigación fue definiéndose a medida que lo hicieron los objetivos mismos del presente estudio. Dado que se trataba de comprender cómo opera el cuento en la mente infantil desde el aula y la familia, elaboramos un planteamiento abierto donde, sin partir de presuposiciones previas, fueran los propios actores –niños, profesora, familias-, quienes desde sus respuestas nos permitieran avanzar en los objetivos planteados. Esto supone que las respuestas obtenidas por los distintos procedimientos han sido claves para el avance, la valoración y el posterior análisis.

5.8.1. Estudio documental comparativo

Partimos, en primer lugar, de una aproximación al entorno para enfocar los resultados en un ámbito concreto de aplicación con independencia de la necesidad de ser contrastados con otros estudios realizados al respecto y medir así su valor y alcance. Dado que el

entorno socioeconómico y el propio centro intervienen como espacios en sí mismos, como contexto, sus características y dotación han de ser tenidas en cuenta como factores incidentales en el objeto de investigación (demografía de la zona, Plan de Centro, Proyecto Educativo de Centro, instalaciones y espacios).

En segundo lugar, se determinaron y analizaron los grupos de informantes. En nuestro caso, los alumnos, las familias y la profesora. Se trataba, por una parte, de conocer las características de los informantes en cuanto a edad, experiencia y circunstancias pertinentes en relación a la actividad objeto de estudio; y, por otro, recabar información acerca de las prácticas familiares y escolares en relación al cuento. Los instrumentos utilizados en cada caso fueron los siguientes:

1. Entrevista personal individual (Anexo 1)
2. Encuesta a las familias (Anexos 2 y 3)
3. Grupo de Debate (Anexo 4)

En tercer lugar, se trata de analizar las características del texto como relato, como mensaje transmitido con sus características particulares. El instrumento utilizado en este caso ha sido el análisis textual y lingüístico. El análisis textual determina las características en cuanto a la gramática del cuento (estructura, conflicto, tipología de héroe, tipo de resolución, actantes, fuerzas actanciales, etc.), el análisis lingüístico determina la complejidad léxica y morfosintáctica a la que el niño es expuesto a través de la historia y las variantes producidas según el formato utilizado. Estas variables pueden incidir

directamente en la eficacia del cuento en todos los ámbitos analizados.

1. Análisis textual de los cuentos (Anexos 5, 6, 7 y 8)

Por último, se trata de estudiar el fenómeno de la transmisión del cuento, los factores que intervienen en su mayor o menor eficacia en el acto mismo de comunicación que se desarrolla en el aula. La elocución variará según el formato utilizado, de ahí que interese observar y analizar tanto el plano de la comunicación no verbal como el verbal en los intervinientes, procedimientos, respuestas, interacción, nivel de atención, etc. Para ello, el instrumento utilizado fue la grabación de las distintas sesiones.

1. Grabaciones en audio (transcripciones: Anexos 1 y 4)

2. Grabaciones en vídeo (transcripciones Anexos 5, 6, 7 y 8).

5.8.2. La entrevista

A partir de aquí, para profundizar en los hábitos relacionados con el uso y vigencia del cuento, hemos diversificado el ámbito familiar del ámbito escolar. El primer acercamiento al tema se realizó a través de la entrevista con el informante cualificado, la profesora del grupo que íbamos a estudiar. La entrevista es una técnica ampliamente usada para los estudios cualitativos. Técnicamente, a través de una situación conversacional recogemos información sobre aquello que nos interesa. Entre los distintos modelos de entrevista (Grawitz, 1994), optamos por una entrevista en profundidad semiestructurada y centrada, puesto que prestábamos atención a una experiencia

concreta, y de preguntas abiertas que dejan en libertad al entrevistado para reflexionar, concretar o ampliar aquellos aspectos que resulten relevantes. A la vez, permite al entrevistador interactuar con el sujeto para animarlo, solicitar que amplíe o profundice en contenidos útiles a la investigación y que surjan a partir de las preguntas guía (Taylor y Bogdan, 1986; López y Deslauriers, 2011).

Se busca, a través de la entrevista en profundidad establecer un formato de pregunta-respuesta sin que exista un esquema fijo o prefijado para las respuestas; se intenta que estas sean subjetivamente sinceras e integren no solo el componente racional sino también el emocional por parte del entrevistado. El entrevistador, por su parte, debe mantener un equilibrio entre la familiaridad y la profesionalidad, además de controlar el ritmo atendiendo a las respuestas que va recibiendo. Esto permite mayor libertad para reformular, alterar el orden o plantear cuestiones que, *a priori*, podrían no estar previstas en la planificación de la entrevista (Ruiz, 2003).

A través de la entrevista buscamos información válida para analizar el uso del cuento como recurso educativo en el aula –dimensión 1-: frecuencia, criterios de selección, formatos de exposición y el nivel de coordinación o colaboración de la escuela y la familia; asimismo tratamos de indagar sobre las características de los cuentos utilizados –dimensión 2-, tipología, criterios de selección y utilidad; y, por último, el nivel de implicación del alumnado en la actividad –dimensión 4-: nivel de atención, actitud, participación, interacción e implementación de los cuentos en sus prácticas cotidianas. Todo ello desde el conocimiento y las impresiones subjetivas de este informante cualificado (Anexo 1).

5.8.3. Cuestionario

La encuesta a través de un cuestionario es una técnica muy utilizada e idónea para la obtención de información sobre un amplio espectro de temas de interés como el que nos ocupa, especialmente cuando el interés de la investigación no se centra en un sujeto concreto sino en el grupo al que pertenece, en nuestro caso las familias. En ella utilizamos un conjunto de procedimientos estandarizados con los que poder obtener y analizar datos de una muestra representativa a partir de los cuales se trata de explorar, explicar y describir una serie de características interrogando a los miembros de una sociedad o un grupo determinado de la misma (García Ferrando, 1993; Sierra, 1994). El método utilizado ha sido el descriptivo, se trata de detectar regularidades en los fenómenos objeto de estudio que permitan establecer asociaciones entre sí que puedan llevarnos a generar hipótesis contrastables. No obstante, la dificultad de acceso al grupo “familias dificulta enormemente el uso de un método analítico experimental u observacional a través del cual hubiéramos podido conectar las prácticas familiares y los modelos con los sujetos participantes en la investigación.

Para elaborar el cuestionario utilizamos de base el empleado por Silvia Sánchez (2014, p. 132-3) en su estudio sobre la cultura literaria de los niños de 3 a 6 años. Este cuestionario fue aplicado a 15 familias, de las cuales 11 eran padres de niños de 3 a 4 años, edad coincidente con la de nuestra muestra. Utilizar las preguntas base nos permite contrastar resultados lo que resulta muy adecuado para valorar el alcance de los datos obtenidos. En concreto, nos interesaba

constatar la frecuencia⁵⁹, momento de la actividad en el hogar, criterios de selección del cuento, quién inicia la actividad en casa, cómo reacciona el niño ante el cuento y qué importancia concede la familia al cuento como actividad en el hogar (Anexo 2).

Sobre esta base, añadimos algunas preguntas para recabar información relativa a la estructura familiar y para ampliar la información concreta sobre el niño (ENC/1-8), y otras cuestiones más específicas de nuestra investigación no presentes en el estudio mencionado (tipo de formato utilizado para el cuento (ENC/10), acompañamiento o no de un adulto durante la actividad (ENC/ 12), coordinación de la familia con la escuela (ENC/16, 17 y 18), solicitud de repetición o preferencias (ENC/20).

Finalmente el cuestionario, validado, una vez sometido a prueba inicial y depurado, quedó listo para su aplicación (Anexo 2).

5.8.4. Grupo de debate

El grupo de debate o discusión consiste en una entrevista grupal que cuenta con un amplio respaldo en la literatura clásica desde mediados del siglo pasado (Merton y Kendal, 1946, Edmiston, 1944; Abrams, 1949, Merton, Fiske y Kendal, 1956). En España, debemos la fundamentación teórica más importante a Jesús Ibáñez (1978). Empezó a hacerse más común en las investigaciones sociales a partir de la década de los 90 por razones prácticas. Es decir, su evidente utilidad es lo que le confiere su legitimidad como método.

⁵⁹ En lo sucesivo, utilizaremos “ENC” para significar “Encuesta a las familias”. El número se corresponde con la pregunta en el cuestionario (Anexo 2).

Con esta técnica cualitativa tratamos de entender problemas concretos mediante el diálogo entre un grupo de personas. A través del intercambio de información obtenemos datos desde diferentes situaciones personales y puntos de vista que pueden ayudar a extraer conclusiones en la investigación. En este caso, como en la encuesta, el conocimiento se obtiene desde dentro, desde los propios actores que intervienen en el proceso a partir de su percepción subjetiva del fenómeno, enfrentada desde un análisis autocrítico de la práctica en un contexto determinado. Independientemente del componente subjetivo inherente a las observaciones realizadas desde las familias, el contar con un grupo variado posibilita contrastar opiniones para obtener una visión más objetiva del fenómeno.

Para ello, a partir del objetivo que tratamos de analizar, hemos de tener un índice claro de las cuestiones que se van a debatir para optimizar la organización y distribución de tiempos a lo largo de la actividad. Así, El riesgo de digresión al hilo de los comentarios vertidos, uno de los riesgos frecuentes en los grupos de discusión, se reduce enormemente. En este caso, nuestro objetivo es profundizar en las prácticas familiares en torno al cuento en la infancia; para ello, centramos el grupo de discusión en cinco cuestiones:

1. ¿Cómo se utiliza el cuento en casa? Dificultades y ventajas del cuento en familia
2. ¿Se siguen usando los cuentos tradicionales? ¿Cómo? ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen respecto a los cuentos modernos?
3. ¿Se usan los cuentos modernos? ¿Cómo? ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen respecto a los cuentos tradicionales?

4. ¿Cómo educan los cuentos? ¿Qué valores, competencias, habilidades desarrollan?
5. ¿Cómo se manifiesta en el niño su relación con el cuento – expresiones, actitudes, hábitos, etc.-?

El objetivo básico a través de esta técnica aplicada era profundizar en el uso del cuento en el contexto familiar, relación familia-escuela (dimensión 1), y en la interacción del niño con el cuento (dimensión 4). La información obtenida supone un punto de contraste, ampliación y profundización con los datos obtenidos a través de la entrevista personal y la encuesta. Esto permite una triangulación necesaria para introducir perspectiva y objetividad en las opiniones y datos recabados. Para ello, invitamos a participar a todas las familias de los alumnos implicados, con carácter voluntario.

El cambio de perspectiva respecto a la encuesta enriquece la investigación en tanto que la orientación propuesta permite que sean los propios sujetos quienes planteen las circunstancias internas o externas que afectan al proceso objeto de estudio. No se trata de responder a preguntas preestablecidas, sino de generar un debate a partir de las iniciativas y opiniones vertidas sobre el particular. Estas opiniones se contrastan posteriormente con las ya recogidas al respecto a partir de la entrevista personal y la encuesta realizada objetivando los hechos.

5.8.5. Grabaciones de la práctica docente del cuento en el aula

Para analizar la práctica docente del cuento en el aula, una vez seleccionados los cuentos de referencia (*Blancanieves y los siete*

enanitos, Lisa va a la piscina, El pollito amarillito y Los tres cerditos) así como los formatos objeto de análisis sobre las prácticas más habituales en el aula (lectura, relato, representación en guiñol y visualización en TV) con ayuda de la profesora-especialista, procedimos a la grabación en vídeo de las sesiones programadas. El objetivo fue registrar la práctica en cada uno de los cuentos y formatos preestablecidos para así poder realizar una observación pormenorizada sobre los aspectos que interesa investigar. Siguiendo a Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez:

“[...] observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 118).

En el caso que nos ocupa, esa realidad es el uso del cuento en el aula como técnica pedagógica en la práctica docente.

El uso de la grabación en vídeo es una técnica de recogida de datos cada vez más habitual como herramienta o como objeto de estudio en sí mismo. Cuenta con una larga trayectoria que arranca de los años 60 (Medley y Mitzel, 1963; Simon y Boyer, 1967) y resulta especialmente útil cuando se trata de analizar y evaluar actuaciones reales complejas en la práctica para elaborar hipótesis u obtener conclusiones (Osterman y Kottkamp, 1993). Cuando tratamos de investigar sobre enseñanza puede que no haya un enfoque más útil que la observación del profesor y los alumnos en el desarrollo de la actividad en la clase (Medley y Mitzel, 1963). La grabación favorece la reflexión en profundidad a través de la observación de las técnicas

pedagógicas utilizando una metodología tanto cuantitativa como cualitativa (Gage, 1989).

El registro de los diferentes formatos de exposición del cuento en el aula nos permite el estudio de contraste de los datos obtenidos con informaciones previas registradas a través de otras técnicas aplicadas y analizar, gracias a la posibilidad de registrar imagen y sonido, aspectos propios de la comunicación verbal y no verbal en la práctica de la actividad docente.

Enfocamos, por tanto, las grabaciones como registros de apoyo y de contraste con los demás métodos y técnicas de investigación aplicados en el estudio de caso (encuesta, entrevista, observación directa, etc.).

El registro de imagen y sonido en investigación nos permite (Buxo y Miguel, 1999):

- Observar y comprender mejor la actividad, y recabar información adicional sobre comportamientos e interacciones que de otra manera serían muy difíciles de obtener (ambientales, anímicos y expresivos) y que pudieran tener relación con el desarrollo de la actividad o con los resultados.
- Fijar documentalmente procesos, hábitos y situaciones sistémicas que afectan a un grupo de individuos con una mínima intervención invasiva.
- Conseguir evidencias sobre los objetivos previstos o descubiertos a través de la observación directa.

Con esta técnica nos propusimos analizar los aspectos más relevantes del cuento como acto de comunicación en el aula considerando:

1. *Condiciones de inicio*: elementos como actividades preparatorias, disposición del aula y posición del maestro-emisor durante el desarrollo de la actividad.
2. *Recursos disponibles en relación al formato de exposición*: disposición del aula (tamaño, iluminación, ventilación, aislamiento, etc.), dotación técnica para la aplicación de recursos (teatro de guiñol, láminas prediseñadas, vídeo, reproductor de música)
3. *Inicio de la actividad*: fase previa de planteamiento de objetivos: es fundamental centrar la atención de los alumnos como paso previo para lograr el clima adecuado de desarrollo de la actividad.
4. *Desarrollo de la actividad*: en el análisis del desarrollo diferenciamos dos planos desde una perspectiva pragmática: elementos de comunicación verbal y elementos de comunicación no verbal.

El plano de la comunicación verbal es especialmente interesante. Cuando se trata de comprender el desarrollo del pensamiento simbólico resulta importantísimo, de ahí la atención relevante y escalonada que se le ha prestado en el análisis, tanto en el aspecto formal (léxico-morfológico) como en el aspecto de contenido (sintáctico-semántico). Se trata no solo de describir palabras y combinaciones, sino de profundizar en el uso que de ellas se hace en

una situación concreta y cómo pueden verse alteradas por la actividad en función de variables constatables teniendo en cuenta el contenido y las significaciones (Bardín, 1996).

A través del análisis de la comunicación verbal se trata de establecer las diferencias cualitativas y cuantitativas del discurso oral en la práctica docente respecto al texto base desde el que se origina, a través del recuento léxico-morfológico y sintáctico-oracional. El plano de la comunicación no verbal, en cambio, trata de observar las técnicas de exposición que implican desde la proxemia y elementos paralingüísticos, hasta la expresividad del emisor y del receptor. La aplicación sistemática sobre los distintos formatos de exposición permite analizar la eficacia y validez de los distintos procedimientos para extraer conclusiones.

Por otra parte, al tratarse de un acto de comunicación abierto y multilateral, en una tercera fase, el análisis se extiende a las intervenciones de los alumnos durante el proceso. Sobre estas intervenciones aplicamos los mismos parámetros de análisis en los planos verbal y no verbal.

Para lograr estos objetivos utilizamos un enfoque de análisis y aplicación sistemático e independiente de observación (Anderson y Burns, 1989); los elementos observables fueron identificados de antemano para su posterior registro y clasificación siguiendo las dimensiones prefijadas en la investigación. No obstante, conscientes de las limitaciones que esto supone, añadimos a la transcripción las observaciones directas que pudieran enriquecer, desde la subjetividad del observador, los datos transcritos.

Los elementos observables quedan así referidos a las dimensiones anotadas como 3 (elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo) donde se analiza la función del emisor en el nivel verbal y el no verbal y 4 (interacción del alumno/receptor en el acto comunicativo), donde se analiza el nivel verbal y no verbal del receptor, y que fueron incorporadas a los respectivos anexos.

5.9. Estrategias para aplicación de instrumentos y análisis de datos

Para poder desarrollar las actividades previstas, en primer lugar, se informó a la directora de la escuela de los objetivos de la investigación y de la metodología diseñada, así como de los instrumentos que queríamos aplicar en el Centro y en el aula. Tras obtener su aprobación, posteriormente, informamos a la profesora implicada quién asimismo nos dio su conformidad para las actividades proyectadas. Más tarde, procedimos a recabar la preceptiva aprobación del Consejo Escolar del Centro. Por último, informamos a las familias participantes, les expusimos los instrumentos previstos, y el protocolo ético de actuación para solicitar su consentimiento para las actuaciones y grabaciones previstas. Asimismo solicitamos su colaboración para la realización de la encuesta sobre hábitos familiares y la participación en el grupo de discusión o debate. Una vez firmada la autorización por todas las familias, procedimos a la aplicación de los distintos instrumentos.

El Centro Escolar se mostró siempre colaborador y participativo, lo que facilitó enormemente la labor de recopilación de información.

5.9.1. La entrevista (ENT)⁶⁰

La entrevista se programó y desarrolló en una hora de duración. Para realizarla nos servimos de un cuestionario guía que, tras ser validado por experto, fue sometido a una prueba piloto de ensayo. La actividad se celebró en el propio centro infantil fuera del horario escolar y sin la presencia de ninguna otra persona que pudiera interferir en el desarrollo de la reunión. La profesora fue informada previamente de los objetivos de la entrevista, de la posibilidad de revisar y anular o borrar cualquier información vertida a lo largo de la misma, así como del compromiso de ofrecerle la transcripción de la entrevista para su aprobación previa al uso en la investigación.

Como procedimiento de registro acordamos la grabación en audio de la misma. El cuestionario guía se mantuvo delante pero subordinado al principio de naturalidad que favorece la confianza y la expresividad esenciales en esta actividad. Simultáneamente se fueron realizando anotaciones durante la entrevista. La estructura de desarrollo previó las tres partes esenciales con sus funciones correspondientes: el inicio o apertura (presentación y conexión), el cuerpo o parte central y la conclusión donde dejamos libertad al entrevistado para ampliar o matizar aspectos desarrollados a lo largo de la entrevista.

Más tarde se transcribió la entrevista codificando las respuestas en función de las categorías de la investigación para su posterior análisis e interpretación.

⁶⁰ Anexo 2.

5.9.2. Grupo de debate (GD)⁶¹

El formato del grupo de discusión o debate fue más abierto. La actividad se celebró en el Centro Escolar fuera del horario escolar. Fue programada para una hora de duración. La Directora del Centro Infantil recibió a los padres y madres participantes, los acompañó a la sala y realizó las presentaciones del moderador y secretario. Se había previsto una mesa con una disposición en “U” lo que permitió a todos los participantes disponer de perspectiva visual sobre los demás. Una vez reunidos, la directora se ausentó para que diera inicio la actividad sin que hubiera ningún representante del centro que pudiera influir o mediatizar las opiniones expresadas por las familias.

El moderador tiene una función esencial en esta técnica tanto en lograr el clima de confianza para el desarrollo de la actividad como para supervisar y guiar la discusión hacia los temas que interesan a la investigación. En la fase de introducción, tras agradecer la colaboración a los asistentes y explicar los objetivos del estudio, se procedió a explicar la dinámica de la reunión. Para ello se utilizó como fórmula de organización y profundización en el tema la matriz DAFO. A través de esta técnica separamos los factores controlables (fortalezas y debilidades) ligados directamente a aquellos sobre los que las familias pueden actuar independientemente de las circunstancias sociales, de aquellos otros factores no controlables y que inciden directamente en la práctica cotidiana (oportunidades y amenazas) (Cutropía, 2003). Se informó, asimismo, a los

⁶¹ Anexo 4 (transcripción).

participantes de la confidencialidad y privacidad de la información aportada, y se requirió su permiso para proceder a la grabación en audio de la reunión con la posibilidad de borrar a instancia del interesado cualquier parte de la misma para evitar su transcripción y uso. En nuestro caso, se prefirió el registro solo en audio ante la posibilidad de que la grabación en vídeo pudiera coartar a los participantes.

Tras un receso de cinco minutos de reflexión dio inicio el debate que transcurrió en un ambiente de cordialidad y con una participación fluida por parte de los asistentes. La actividad se desarrolló en el tiempo previsto y en ella se fueron abordando cada uno de los cinco temas o perspectivas previstas a través de las preguntas estímulo.

Para el tratamiento de datos procedimos, en primer lugar, a la transcripción de la sesión y a la codificación de la información en función de las categorías para su interpretación posterior. El registro en audio se realizó con fidelidad, los participantes fueron nombrados de izquierda a derecha del moderador con números cardinales precedidos de “P” o “M” según fueran padre o madre. Simultáneamente se llevó un registro de intervenciones para una mejor identificación de las mismas en el audio de tal forma que facilitara la fidelidad en la transcripción posterior. En la transcripción se procedió a numerar cada una de las intervenciones para referenciarlas con la precisión necesaria. Asimismo, se mantuvieron referencias temporales entre paréntesis a lo largo de la transcripción para su posible localización y comprobación en la grabación realizada.

5.9.3. La encuesta (ENC)⁶²

Los padres habían sido previamente informados y se recabó su consentimiento verbal con anterioridad a la presentación en Consejo Escolar del proyecto. Posteriormente, se fue informando una a una a las familias implicadas en el proyecto, padres y madres de los niños asistentes del grupo de 2 a 3 años, a quienes se les solicitó la preceptiva autorización. Se les insistió en el carácter voluntario de las actividades propuestas en el proyecto de investigación, entre ellas, la encuesta. Se les garantizó el anonimato, así como el hecho de que toda la información recabada sería destinada exclusivamente para fines académicos y científicos; asimismo, se les pidió que la encuesta fuera cumplimentada con los respectivos cónyuges consensuando las posibles respuestas. Al retirar cada familia la plantilla se leyeron las preguntas y se aclararon las dudas sobre la forma de respuesta o el sentido de la pregunta cuando fue necesario. Una vez repartidas las encuestas dispusieron de una semana para cumplimentarlas y devolverlas en el mismo Centro. La participación en la encuesta fue del cien por cien de las familias de los alumnos del grupo.

Para el tratamiento analítico procedimos, utilizando la misma numeración de las preguntas, a la codificación de la información en función de las categorías para su interpretación posterior.

⁶² Anexos 2 (modelo) y 3 (resultados).

5.10. Estrategias de análisis de datos: Análisis textual y pragmático

Valorar la eficacia del cuento como herramienta pedagógica en contextos educativos obliga a considerar los aspectos que intervienen en el acto mismo de comunicación. El elemento base más relevante es el mensaje, el cuento en sí, pero la eficacia dependerá de los demás elementos intervinientes que condicionan el acto mismo: formato de exposición, habilidad del narrador, contexto físico, etc. La eficacia, además, podrá medirse en función de la respuesta de los receptores-alumnos durante la actividad y con posterioridad a la misma. Esto nos lleva a sistematizar nuestras observaciones considerando dos perspectivas: en primer lugar, analizamos el cuento en sí mismo como mensaje cerrado. El texto constituye el punto de partida desde el que se articula la actividad, la historia contada presenta, en primer lugar, unas “características narratológicas” que se mantienen con independencia del modo de exposición (Anexos 5.1, 6.1, 7.1 y 8.1). Pero este modo de exposición sí introduce variables pertinentes cualitativas y cuantitativas que afectan a la fluidez y eficacia del desarrollo de la actividad; es lo que hemos denominado “pragmática” del cuento y que nos interesaba cuantificar (subapartados 2 y 3 de los anexos 5, 6, 7 y 8).

5.10.1. Análisis de la gramática del cuento

El estudio de gramática textual se aplica por comparación entre los distintos cuentos utilizados en el proyecto (realista, de animales, mágico) con independencia de la modalidad empleada en la

exposición. Uno de los elementos determinantes de la eficacia del cuento como recurso en el aula es la adecuación de la historia y tipología del relato a la edad de los escolares, de ahí la importancia de la reflexión en la que, además, han de ser tenidos en cuenta, como referencia, los elementos que constituyen la base de la arquitectura del cuento. Por otro lado, está la parte lingüística propiamente dicha: la elocución se realiza a través de un código lingüístico en el que intervienen palabras y estructuras oracionales. El éxito de la transmisión también depende de la adecuación de los recursos empleados a la edad concreta del receptor. Estos recursos varían según el formato de exposición y el plano de análisis (texto, elocución, interacción emisor-receptor). Interesa, pues, establecer el punto de partida desde el texto original utilizado para la actividad. Los textos seleccionados y reproducidos en sus respectivos anexos, fueron los que sirvieron de base a la profesora en la preparación de la actividad.

De ahí que estableciéramos dos subdimensiones. La primera se centra en las características propias del cuento como historia, en ella observamos los elementos clave de la narración, las características narratológicas –subdimensión 2.1.-. Se segmentaron estas características en variables observables que pudieran ofrecer claves propias de las diferentes modalidades de cuentos aplicados: tipología del cuento, tipo de narrador, estructura narrativa, desarrollo temporal, tipología del héroe, tipo de conflicto y modo de resolución, número de personajes intervinientes, número de actantes y fuerzas actanciales en el relato.

La segunda subdimensión se centró en las características lingüísticas del texto mediante un estudio cuantitativo y cualitativo

del léxico y estructuras sintácticas empleadas en el cuento. En el estudio léxico, se procedió a enumerar y ordenar alfabéticamente las palabras utilizadas en el texto; posteriormente se clasificaron morfológicamente para medir el peso cuantitativo y cualitativo de las distintas categorías gramaticales en el relato. Para el estudio sintáctico-oracional, procedimos a numerar cada una de las frases u oraciones del texto y se clasificaron atendiendo a dos criterios: la estructura de predicado (simples o compuestas y tipo de composición) y la modalidad oracional (enunciativa, interrogativa o exclamativa). Este análisis nos permite observar variaciones precisas según el tipo de cuento, el modo de exposición y también las variaciones léxicas y sintácticas producidas durante la elocución, parte esta de la que nos ocupamos en la pragmática del cuento.

5.10.2. Pragmática del cuento: análisis del lenguaje verbal

El análisis textual del lenguaje verbal se ha realizado en tres fases. El punto de partida es el explicado en el epígrafe anterior, es decir, el aplicado sobre el texto base del cuento con independencia del formato de exposición.

La pragmática nos lleva a considerar el acto de comunicación en sí mismo como algo complejo en el que la variación en los elementos ha de ser observada para comprender aquellos factores que contribuyen a la eficacia de la propia comunicación. Para ello, procedimos a la grabación en vídeo de las diferentes sesiones en que se utilizaron en el aula los distintos formatos. Para poder observar y analizar el desarrollo de la sesión de forma pormenorizada, cuando ello lo

requirió, se usaron dos cámaras: una enfocada a la profesora (C1) y otra enfocada a los alumnos (C2).

Una vez grabadas las diferentes sesiones (cuento leído, cuento contado, cuento representado, cuento visto), procedimos a la transcripción de las mismas donde se incorporó tanto la elocución por parte del emisor-maestra (subapartado 2, anexos 5, 6, 7 y 8), como las interpelaciones realizadas por los receptores-alumnos y que han de ser consideradas parte del acto de comunicación (subapartado 3, anexos 5, 6, 7 y 8). La transcripción de la sesión y la segmentación y numeración de las oraciones nos permiten usar un sistema de referencia preciso en cuanto a la localización rápida de la fuente mediante la consignación del anexo y el número correspondiente a la frase u oración precisa⁶³; e independiente del soporte visual electrónico que, de otra forma, resultaría imprescindible para la consulta. A lo largo de las transcripciones se han incorporado entre paréntesis referencias temporales continuas remitidas a las grabaciones que nos permitieran, en un momento dado, ampliar, precisar o comprobar datos en la fuente original.

Como en la primera fase, en el estudio léxico semántico, se enumeraron y ordenaron alfabéticamente las palabras utilizadas por la profesora para contar el cuento, aisladas en la transcripción (subapartado 2) y, posteriormente, también, las palabras utilizadas por los alumnos en sus interpelaciones durante la actividad, así como las

⁶³ Para citar, hemos utilizado abreviaturas y acrónimos para nombrar los diferentes cuentos. BLA = *Blancanieves y los siete enanitos* (anexo 5), EPA = *El pollito amarillito* (anexo 6), LVP = *Lisa va a la piscina* (anexo 7), y L3C = *Los tres cerditos* (anexo 8). El número que aparece detrás de la barra localiza la oración o el instante temporal que figura en cada caso en la correspondiente transcripción. Así, “BLA/24” se refiere a Blancanieves (Anexo 5), oración n.º 24.

usadas por la propia profesora en sus respuestas (subapartado 3); a continuación se clasificaron morfológicamente atendiendo a los mismos criterios, lo que nos permite medir posibles diferencias tanto en caudal léxico como en las categorías gramaticales de las palabras empleadas en las distintas fases del análisis. Igualmente, para el estudio sintáctico-oracional, siguiendo el mismo criterio, procedimos a enumerar cada una de las frases u oraciones en la transcripción separando la elocución de las interpelaciones y respuestas y se clasificaron atendiendo a dos criterios: la estructura de predicado (simples o compuestas y tipo de composición) y la modalidad oracional (enunciativa, interrogativa o exclamativa). Para poder realizar el estudio comparativo, mantuvimos de forma constante los mismos parámetros de observación y análisis en el texto producido oralmente y en el texto enriquecido con la interacción de los intervinientes durante el proceso de elocución.

Independientemente de la transcripción textual, junto a la enumeración de las oraciones, introducimos referencias temporales periódicas remitidas a las grabaciones en vídeo⁶⁴. Al principio de la transcripción se indica la cámara de la que se toman las referencias y el anexo correspondiente. Esto nos permite cotejar y efectuar comprobaciones con la necesaria rapidez y precisión.

5.10.3. Pragmática del cuento: análisis del lenguaje no verbal

⁶⁴ Las referencias temporales, entre paréntesis en las transcripciones, consignan minutos, segundos y fracciones. Los minutos se separan de los segundos por dos puntos; los segundos de las fracciones, por un punto. Por ejemplo “(5:12.34)”. Al consignar una referencia temporal en el estudio, siempre se anota la inmediatamente anterior al hecho que se constata en la observación.

A partir de las grabaciones, se codificaron las prácticas para su observación y se procedió a su anotación en los diferentes formatos. Para un análisis más detallado, utilizamos dos cámaras en plano estático en cada sesión. La primera cámara enfocaba a la profesora, la segunda a los alumnos. La cámara de la profesora nos permite un análisis pormenorizado de los movimientos y técnicas de gesticulación utilizadas durante la exposición. La cámara de los alumnos nos permite analizar el nivel de atención, distracciones, movilidad y reacciones del grupo ante el relato y los sucesos.

En el caso del cuento visto (L3C) el análisis gestual de la profesora como emisor fue sustituido por el análisis gestual de los personajes en la película. Incorporamos dos estudios diferenciados de los demás formatos al considerarlos interesantes y enriquecedores. Para ello, realizamos una transcripción descriptiva en la que incorporamos, junto a la descripción gestual de los personajes, los cambios de plano utilizados a lo largo de la película (subapartado 4, anexo 8). El lenguaje narrativo visual se apoya en las imágenes, existe una relación directa entre los planos cinematográficos y las formas verbales en el lenguaje narrativo, se trata de establecer unos parámetros de contraste. El segundo estudio fue referido al nivel de atención y movilidad de los niños considerando el acompañamiento o no del adulto durante la actividad para lo cual se procedió a una segunda grabación. En la primera, con cámara fija, registramos la sesión con el acompañamiento de la profesora, con sus intervenciones y la interacción de los alumnos durante la actividad. En la segunda, registramos la sesión sin la presencia de adulto. En ambos casos procedimos a transcribir las sesiones (subapartados 3 y 5, anexo 8). Tratamos de obtener información relevante desde la observación

directa que nos pudiera ofrecer datos a partir de los cuales extraer posibles hipótesis de trabajo futuras.

BLOQUE III

Resultados Obtenidos

CAPÍTULO 6

Resultados obtenidos

- 6.1. Utilización del cuento en contextos educativos
 - 6.1.1. Contexto familiar
 - 6.1.2. Contexto escolar: el cuento como recurso didáctico en el aula de 3 años
 - 6.1.3. Coordinación escuela-familia
 - 6.1.4. Consideraciones sobre la utilización del cuento en contextos educativos.
 - 6.2. Valoración de las características textuales de los cuentos utilizados
 - 6.2.1. Características narratológicas
 - 6.2.2. Características lingüísticas
 - 6.2.3. Consideraciones sobre las características textuales de los cuentos utilizados en la clase de 2-3 años de la Escuela Infantil Jardylandia
 - 6.3. Valoración de la elocución de la maestra en el acto comunicativo
 - 6.3.1. Función del emisor según el formato de transmisión
 - 6.3.2. Comunicación verbal del emisor
 - 6.3.3. Comunicación no lingüística del emisor
 - 6.3.4. Consideraciones sobre la elocución de la maestra/emisor
 - 6.4. Valoración de la interacción verbal y receptividad del alumno/receptor en el acto comunicativo
 - 6.4.1. Interacción verbal del alumno/ receptor
 - 6.4.2. Nivel de receptividad del alumno/receptor en el acto comunicativo
 - 6.5. Consideraciones sobre las interacciones de los alumnos en los actos comunicativos
-

El estudio de los resultados obtenidos se realiza atendiendo a las cuatro dimensiones de análisis establecidas en la metodología: el uso del cuento en contextos educativos, características del cuento, la elocución de la maestra/emisora en el propio acto de comunicación y, por último, la variación producida en la interacción del alumno/receptor en el acto comunicativo.

A lo largo de cada apartado se ha ido integrando la información obtenida a través de los distintos instrumentos aplicados para triangular los resultados. Las siglas y acrónimos utilizados entre paréntesis, para indicar en cada caso la fuente, se han desarrollado en notas a pie de página para su rápida interpretación y posible consulta en los anexos correspondientes.

6.1. Utilización del cuento en contextos educativos

Hemos podido observar cómo con niños de tres años el cuento sigue siendo el recurso educativo por excelencia tanto en la escuela como en la familia. Constituye el eje transversal de las actividades escolares en esta etapa, y también ocupa un lugar preeminente en las prácticas familiares, si bien la exposición al cuento y los formatos utilizados, así como la coordinación entre familia y escuela difieren según la tipología familiar y sus hábitos generados a partir de una mayor o menor concienciación al respecto.

6.1.1. Contexto familiar

Las familias que componen la muestra no responden al modelo estándar de la zonificación del Centro Escolar donde llevamos a cabo el estudio de caso. Todas las familias son estructuradas y algunas cuentan con el apoyo de los abuelos. También tienen un índice de ocupación y un nivel educativo superior a la media de su zona. El hecho de que la selección del grupo fuera realizada de forma aleatoria con un único criterio, la asistencia del grupo a la Escuela durante el

mes de julio, condiciona este rasgo del perfil familiar. De hecho, la profesora estima que el perfil familiar del centro es el de “[...] familias obreras de nivel socioeconómico medio, medio-bajo” y un “nivel cultural medio” (ENT/13/14⁶⁵), lo que estaría más próximo a los datos sociológicos obtenidos en el estudio de la zona.

El desigual uso del cuento en familia está directamente relacionado con la disponibilidad de tiempo para la convivencia con el niño y, en este sentido, “[...] el horario laboral” (GD/47⁶⁶), “[...] el ritmo de vida de hoy en día” (GD/48) o el hecho de que los dos miembros de la pareja trabajen, hacen que resulte a veces muy complicado el disponer de espacios y momentos adecuados para una práctica que requiere la mente despejada por parte del niño (GD/47/48/49/50/51/52/53). Resulta más sencillo cuando uno de los dos miembros de la pareja no trabaja fuera del hogar o cuando se dispone del apoyo de la familia extensa, hermanos y abuelos. Además, vivimos en una sociedad con un ritmo frenético en que los niños no solo van a la escuela infantil, también ocupan su tiempo en actividades muy diversas. Con esta edad. “[...] ya empezamos con las actividades, con Laura también [...] va a natación...” (GD/52). Esto resta posibilidades para la práctica de una actividad que requiere de tiempo, paciencia y tranquilidad. En sentido contrario, el exceso de convivencia con el niño puede llegar a provocar cansancio e, incluso, agotamiento por sus continuos requerimientos, “[...] hay un desgaste

⁶⁵ ENT = Entrevista; CIFRA = Intervenciones de la entrevistada numeradas en la transcripción, Anexo 1.

⁶⁶ GD = Grupo de Debate; los números se corresponden con las intervenciones numeradas en la transcripción, Anexo 4.

[...] puede llegar un momento en que ella te trae un cuento y tú le dices pues es que ahora no hay cuento [...]” (GD/54). Aunque, por encima de estas circunstancias, parece más determinante la concienciación y actitud de la familia frente a la actividad. De hecho, en una muestra tan limitada, hemos podido constatar hasta cuatro modelos diferentes de familias en relación al uso del cuento en el hogar:

1. Familias que utilizan las nuevas tecnologías (tabletas) y fomentan el uso autónomo por parte del niño (con o sin acompañamiento).
2. Familias que rechazan las nuevas tecnologías y se apoyan en el libro (con acompañamiento).
3. Familias que utilizan soportes visuales supervisados con acompañamiento.
4. Familias que utilizan soportes visuales con o sin supervisión ni acompañamiento.

El cuento forma parte de las prácticas cotidianas en todos los casos pero no constituye en la mayoría de las familias, una actividad programada o que suponga una preocupación para los padres como demuestra el hecho de que solo una cuarta parte lo utilice a diario y otro tanto bastantes días, en tanto que la mitad lo hace solo algunos días a la semana (2 o 3), como podemos observar en la tabla 17:

Tabla 17: Frecuencia de exposición del cuento en familia

9. FRECUENCIA	%
Todos los días de la semana	25%
Bastantes días a la semana (4/5)	25%
Algunos días de la semana (2/3)	50%

Este hecho guarda relación con los criterios de selección de las familias al elegir el cuento para la actividad. Los criterios son variados aunque todos manifiestan que “los valores transmitidos” son lo más importante, también admiten que entre los criterios priman los gustos de los propios padre y los cuentos tradicionales. La influencia de la industria de dibujos animados fomentada desde los medios de comunicación resulta determinante, tendemos a reproducir aquello que conocemos y, además, nos es ofrecido permanentemente por la publicidad facilitándonos el acceso en distintos formatos porque “[...] Son los primeros que se compran, [...] los de Disney, *La bella y la bestia*... [...], los de Blancanieves... Empiezan desde chiquitos, son los primeros que se regalan.” (GD/67)⁶⁷. Esto permite que el mismo cuento pueda ser leído, contado o visto según la ocasión, la comodidad acaba imponiéndose; “[...] más que leerlos, se los ponemos, los conectas, los sientas delante de la tele [...] porque es más cómodo...” (GD/71)⁶⁸. Esta saturación influye decisivamente en el niño que acaba perdiendo interés hacia el libro tradicional y reclamando las series o cuentos de moda (GD/76) produciendo auténticos fenómenos sociales (GD/76 y 77), el niño “[...] siempre relaciona el tema del cuento con las series de dibujos que le gustan [...]” (GD/76) y resulta frecuente que sea el propio niño quien elige lo que quiere ver o leer (GD/102 y 105).

Frente a esta práctica, alguna familia se muestra recelosa y trata de evitar los “cuentos tradicionales” al considerar que “[...] transmiten algunos estereotipos [...] de la mujer en casa [...] un poco sexista...” (GD/76), de ahí que los sientan como contraproducentes y obsoletos.

⁶⁷ Ver además, en el mismo sentido GD/ 68, 69 y 70

⁶⁸ Ver, además, en el mismo sentido GD/ 72 y 73.

Otros criterios utilizados en menor medida son las recomendaciones de sus profesoras, de amigos o, simplemente los que pongan en televisión, o los que podemos ofrecer a través de las nuevas tecnología (tabla 18). En estos casos, encontramos, además, el aliciente adicional de la música (GD/71, 72 y 125).

Es ahora interesante constatar el uso del “cuento inventado” para la ocasión solicitado a veces por el niño y que se adapta a las circunstancias. Resulta una práctica adecuada para satisfacer las necesidades concretas (GD/23-25, 34-35) que posibilita, además, el poder incorporar a la historia como personajes a los amigos y maestras del propio niño (GD/36-37, 46 y 130), la técnica potencia la imaginación motivando la creatividad, porque “[...] luego ella misma va desarrollando el cuento” (GD/36).

Tabla 18: Criterios de selección de cuentos en familia

14. CRITERIO UTILIZADO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Recomendación de los amigos	2,16	1,16
De sus profesores	2,74	1,64
Lo que pongan en televisión	2,58	1,51
Los que a nosotros nos gustan	3,66	1,31
Los tradicionales	3,41	1,66
Los que interesan por sus valores	4,41	1,00

Esta creatividad, junto con la representación propia de la etapa, se manifiesta también en la imitación cuando el niño, usando las imágenes, finge la lectura para contar el cuento a terceros, señal de que identifica el saber leer con el crecimiento y el ser mayor; aún sin

saber hablar bien, “[...] intenta coger su libro y hacer como que lee, [...] se hace él el interesante...” (GD/39)⁶⁹.

La conciencia y la percepción de la utilidad educativa del cuento resultan evidentes para todas las familias (GD/148). Aunque lo que más destaca en la percepción familiar es el que constituya un recurso de diversión para el niño (ENC/15; GD/135), todos constatan su valor formativo para la educación emocional (ENT/73 y 74; ENC/15; GD/87 y 126), social (ENT/76; ENC/15; GD/127 y 131) y para la propia autoestima (ENC/15). De hecho, se ha utilizado y recomendado el cuento como recurso terapéutico en el tratamiento de trastornos de conducta como el TDAH diagnosticado en una de las familias participantes (GD/127). Pero para que el cuento sea eficaz, debe adecuarse a la edad y las circunstancias del niño, de ahí la necesidad que apuntan algunas familias de controlar los cuentos que se ven (GD/97-100) o se leen y, especialmente, evitar programas de televisión que consideran muy perjudiciales por incitar a la violencia porque “[...] el niño aprende a hacer lo que ve en la tele [...]. Si le pones lo que no es educativo, pues va a aprender lo que no es educativo” (GD/97)⁷⁰, o también pueden fomentar la confusión en los roles familiares como la denostación de la figura del padre. Esta es la interesante observación de una de las participantes que estima que “[...] en los dibujos modernos a la figura que matan es al padre [...]. La figura del hombre como que la anula” (GD/91 y 93). Junto a esto, también se observa una tendencia a la exaltación desmesurada de la figura femenina (GD/93), o simplemente la desaparición de las figuras parentales (GD/108).

⁶⁹ Ver, en este sentido, además, GD/ 38, 40 y 66,

⁷⁰ Ver en este sentido, además, GD/84, 85 y 89.

Además, el cuento puede utilizarse como recurso para fomentar las habilidades motoras (ENT/78), también comunicativas y de relación social (GD/81 y 127), para instaurar pautas de conducta (GD/141 y 143) o para comprender y superar emociones relacionadas con situaciones nuevas como ir al médico o al colegio (GD/140 y 149).

Tabla 19: Percepción de utilidad del cuento como recurso educativo

15. PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD DEL CUENTO COMO RECURSO EDUCATIVO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Educa las emociones	4,41	0,33
Educa la sociabilidad	3,91	0,97
Educa la autoestima	3,57	1,71
Es divertido	4,49	1,33
Es un mero entretenimiento	1,24	0,71

El hecho constatado sobre cómo los niños imitan a sus personajes en comportamientos, actitudes y diálogos apoya esta convicción en las familias intervinientes (GD/80-82, 97 y 132). Y, quizás lo más importante, el cuento contado o leído establece un vínculo emocional entre el narrador y el niño que escucha (ENT/97-98).

Respecto a los hábitos relacionados con el cuento, la actividad en familia suele iniciarse a instancia del niño que lo solicita con frecuencia (ENC/19.1; GD/45) o siempre (ENC/19.1; GD/107). A veces es el adulto quien la propone (ENC/19.2; GD/106) aunque no es lo normal (ENC/19.2) y en algún caso nunca lo hace (ENC/19.2). Conscientes de la importancia de la imitación para generar hábitos,

hay familias que programan un rato de lectura dejando al alcance del niño los cuentos (GD/39) (tabla 20).

Es normal que el niño pida que se le repita una y otra vez el mismo cuento (ENC/20), algo que les encanta cuando son pequeños (ENT/71; GD/111-115 y 149), “[...] les da a ellos seguridad, porque además ellos saben ya lo que les vas a contar y eso [...] les encanta” (ENT/72), de ahí que les guste llevar consigo el cuento para poder hojearlo y recordarlo en cualquier momento (GD/66); esta práctica habitual en niños de 3 años, va cediendo poco a poco con la edad hasta preferir la variedad y manifestar aburrimiento ante los mismos cuentos repetidos (GD/109); en niños con dificultades de concentrar su atención o con falta de práctica en la actividad se puede manifestar impaciencia y necesidad frecuente de cambios (GD/150-151). El ámbito familiar se presta mucho más a esta práctica de la repetición frente a la organización programada del aula (tabla 20).

Tabla 20: Inicio y desarrollo de la actividad del cuento en familia

20. CÓMO SE INICIA LA ACTIIDAD EN FAMILIA	Siem-pre	Con frecuencia	A veces	Nunca
El niño pide el cuento	25%	58,3%	16,6%	0%
Los adultos le ponemos el cuento	0%	16,6%	75%	8,4%
El niño pide una y otra vez el mismo cuento	16,6%	66,6%	16,6%	0%
El niño prefiere un cuento diferente cada vez	0%	33,2%	66,6%	0%

Respecto a las formas de exposición, el niño tiene una fuerte dependencia de las imágenes y del adulto de referencia. La conexión con el adulto se pone de manifiesto en la vigencia del cuento contado

sin apoyo de láminas. Para la profesora especialista no hay dudas de que es la persona de referencia, el cuentacuentos, quien más capta la atención del niño (ENT/47, 48 y 49), dato confirmado en la encuesta (ENC/10). Aunque lo más frecuente es el cuento leído con apoyo de las imágenes del libro, recortadas, imprimidas (ENC/10; GD/39) o visto directamente en imágenes en la pantalla (ENC/10; ENT/44). Los niños necesitan las imágenes para seguir el desarrollo y asimilar mejor la historia, “[...] se le queda más grabado y, además, te ayuda a seguir captándole la atención (ENT/ 43 y 44; GD/138). Precisamente, son estos formatos, el cuento leído y el cuento contado con apoyo de láminas, los más utilizados en el aula, por considerarlos más eficaces (ENT/43-44).

Los cuentos en estos formatos, contados o leídos, son recomendados incluso por los psicólogos y neurólogos para el desarrollo del lenguaje, la autoestima y las relaciones sociales (GD/127). En cambio, el cuento oído desde un reproductor se utiliza con poca frecuencia (ENC/10), de hecho la profesora también constata que no es un método eficaz, “[...] no funciona. Tiene que ser un cuento que lo tengan muy trabajado [...] y que sea igual que el que les has contado antes para que ellos presten mucha atención porque tienen interés...” (ENT/39); el pensamiento simbólico aún no está lo suficientemente desarrollado para lograr la inmersión en el relato usando solo la palabra como soporte de transmisión.

Tampoco son frecuentes otros formatos de exposición como los títeres, el guiñol o el teatro, probablemente por la falta de oportunidades en el día a día al necesitar de una organización y un tiempo que requieren de una programación infrecuente en el ámbito familiar.

Las familias suelen ser conscientes de los inconvenientes que puede suponer el uso de las nuevas tecnologías como las tabletas, los teléfonos móviles o el ordenador, incluso reconocen que dificultan la atención y la concentración porque el niño “[...] quiere immediatez [...], corriendo quiere pasar para llegar al final o a la página que [...] le gusta [...]” (GD/15), pero cuando el niño se habitúa, a la familia le resulta difícil sustraerse a su empleo por la comodidad que supone (GD/15-16, 27 y 32). En los casos en que conscientemente evitan la exposición y el contacto con las pantallas, el cuento contado o leído con imágenes es vivido con mucha mayor intensidad (GD/17-18). En este sentido, los niños tienden a imitar lo que ven en familia (GD/29, 31 y 46), de ahí que algunas familias se propongan el utilizar lo menos posible las nuevas tecnologías cuando están con sus hijos “[...] porque si no ellos te ven y lo que quieren es el móvil y la *tablet*; cuanto menos te vean, mejor” (GD/22). Otras familias, en cambio, propician el uso de las nuevas tecnologías y el uso autónomo desde estas edades convencidos de que es lo mejor para la educación, programan accesos directos y permiten el uso intuitivo por parte del niño (GD/125).

La composición familiar también influye en el modo de exposición, la presencia de hermanos mayores condiciona el que el niño se adapte a los usos requeridos por sus hermanos en cuanto a contenidos y formas de exposición a los que tienden a imitar por naturaleza en su deseo de ser reconocidos como iguales ante sus hermanos mayores. En este caso, las videoconsolas “[...] porque eso es ahora la moda y lo tienen muy fácil.” (GD/21) o, simplemente, los programas infantiles de televisión resultan inevitables. Aunque si la diferencia de edad es acusada los hermanos pueden suponer un apoyo

familiar (GD/46). La presencia de abuelos activos en la educación es otro factor importante en positivo porque prefieren el cuento contado tradicional y lo utilizan diariamente (GD/34).

Algunas familias se muestran muy concienciadas en la importancia del cuento por lo que programan un espacio específico en la casa, un revistero o una estantería, para dejar al alcance de los niños los cuentos ilustrados con los que están familiarizados o, simplemente aquellos que más les gustan para que puedan manejarlos cada vez que quieran (GD/21-22 y 45-46); otras favorecen la actividad familiarizando al niño con los recursos externos, acompañándolo ya con estas edades a la Biblioteca Pública para que puedan elegir por sí mismos, lo que valoran como una experiencia muy enriquecedora (GD/58).

Tabla 21: Formas habituales de exposición del cuento en familia

10. CÓMO ESCUCHAN O VEN LOS CUENTOS EN FAMILIA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Se lo contamos los adultos (no hay libro ni láminas)	3,1	1,33
Se lo contamos los adultos enseñándole láminas o dibujos	2,74	1,50
Se lo leemos los adultos con libro o láminas vinculadas al cuento	3,79	1,01
Lo escuchan directamente en CD o cinta	1,41	1,13
Lo ven directamente en pantalla	3,74	1,20
Usan otros formatos (guiñol, títeres, teatro, cuentacuentos, etc.)	1,99	1,18

Todos estos factores inciden en que las formas más habituales de exposición al cuento en familia sean el cuento contado por adultos

con dibujos o láminas de apoyo (ENC/10) y el cuento visto en pantallas (ENC/10), como podemos observar en la tabla 21 (ENC/20). Parece importante la presencia del adulto mediador en la actividad para centrar la atención del niño (ENT/47-48; GD/102/105), aunque el acompañamiento no siempre es constante.

Una práctica cada vez más extendida consiste en dejar al niño frente al televisor, la tableta o el teléfono móvil (ENT/98-100; GD/15 y 109), aunque la eficacia de la actividad disminuye enormemente. Por una parte, esta práctica impide el refuerzo positivo del adulto acompañante, que, por otra parte, tampoco puede observar las reacciones del niño ante la historia y los acontecimientos, algo que nos ayuda a conocer las necesidades de cada niño (ENT/45-46).

Tabla 22: Frecuencia del acompañamiento del adulto en el cuento

12. El adulto acompaña al niño durante el cuento	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Resultado porcentual	25%	41,6%	33,3%	0%

Solo una cuarta parte de las familias afirma acompañar siempre al niño durante la exposición al cuento (ENC/12 y 25; GD/106), algo menos de la mitad lo hace casi siempre y un tercio solo a veces como podemos observar en la tabla 22.

El adulto emisor o acompañante facilita la retroalimentación positiva en la actividad y actúa de mediador con la historia. La atención y el interés del niño puede observarse en las reacciones infantiles producidas durante la actividad (ENT/46). Lo más frecuente, cuando el niño se halla inmerso en la historia, es que

fomente su curiosidad y trate de afianzar conceptos e imágenes. Para ello solicita ver las láminas o los dibujos que representan a los personajes y la acción narrada (ENC/11; GD/15), o busca la retroalimentación a través de comentarios anticipativos de la acción (ENC/11) o mediante el juego de la representación de la acción (ENC/11; GD/66 y 125). Otras demostraciones de la inmersión en la historia son las preguntas sobre los personajes y el argumento (ENC/11; GD/108), y las reacciones emocionales asociadas al desarrollo de la acción o el estado anímico de los personajes (ENC/11; GD/130) (tabla 23).

La validez del cuento y del modo de transmisión se nota por el grado de inmersión del niño en la historia: cuando conecta mentalmente con el relato, vive literalmente los sucesos y reacciona emocionalmente con nerviosismo, risa o, incluso llanto (ENT/19-20; GD/130) o imita gestos y diálogos jugando a la representación (GD/66, 122 y 125) e incorporándolos a su rutina diaria en la convivencia familiar (GD/152 y 164).

Aunque las reacciones dependen también del carácter del niño y del formato de exposición y son variadas como podemos observar en la tabla 23. Entre las respuestas recibidas observamos una actitud pasiva-receptiva cuando el niño se limita a escuchar sin hacer preguntas (ENC/11) y una actitud de falta de atención cuando el niño no logra permanecer atento y se levanta con frecuencia, lo que sucede en menor medida (ENC/11; GD/150-1) (tabla 23).

Tabla 23: Cómo reacciona el niño durante la actividad del cuento

11. CÓMO ACTÚA EL NIÑO DURANTE LOS CUENTOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
El niño escucha sin hacer preguntas ni interrumpir	2,3	1,74
El niño interrumpe para preguntar sobre lo que sucede	3,4	1,56
El niño anticipa situaciones y argumentos	3,13	1,66
El niño solicita ver los dibujos	3,74	1,66
El niño no logra permanecer atento y se levanta con frecuencia	1,49	0,71
El niño representa con movimientos lo que sucede en el relato	2,83	1,58
El niño reacciona emocionalmente ante las situaciones narradas	3,49	1,65

En cuanto al momento más frecuente para la actividad, el horario escolar y las dificultades de conciliación laboral y familiar determinan que el instante más frecuente para la práctica del cuento en el ámbito familiar sea a lo largo de la tarde o por la noche antes de dormir, excepto en los periodos vacacionales que fueron excluidos explícitamente en la consulta realizada en la encuesta (tabla 24).

Tabla 24: Momento del día más frecuente para el cuento en familia

13. MOMENTO DEL DÍA EN QUE SUELEN OÍR O VER LOS CUENTOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Durante o después del desayuno	1,66	1,33
A lo largo de la mañana	2,07	1,39
Antes de comer	1,58	0,50
A lo largo de la tarde	4,07	1,36
Durante la cena	1,91	1,85
Antes de dormir	3,74	1,45

Este momento coincide, además, con la cena en la que se recurre a los cuentos en dibujos animados en televisión (GD/105). Las demás opciones presentan más dificultades a lo largo del año⁷¹.

6.1.2. Contexto escolar: el cuento como recurso didáctico en el aula de 3 años

Las directrices educativas dentro de las que se incardinan las actividades vienen establecidas en el Proyecto Educativo de Centro⁷². Jardylandia se marca como objetivo general potenciar las capacidades del niño desde una perspectiva global que abarca tanto los aspectos cognitivos como los físicos, afectivos y psicosociales. Para ello, en el Proyecto Educativo de Centro se considera imprescindible la colaboración familiar cuya participación trata de fomentar de forma constante (p. 3). Dos claves son consideradas esenciales para lograr sus objetivos: la afectividad y el juego. El niño necesita sentirse querido para desarrollar confianza y autoestima, por lo que el ambiente debe ser de confianza y respeto. La actividad lúdica es el motor del aprendizaje (PEC., pp. 4-5).

La labor docente en Educación Infantil en la etapa inicial de preescolar es importantísima, porque es un momento de máxima receptividad hacia el aprendizaje (ENT/12). Para lograrlo, la maestra

⁷¹ Hicimos hincapié en que en la respuesta las familias consignaran lo que es habitual sin pensar en los periodos vacacionales.

⁷² Proyecto Educativo de Centro, en lo sucesivo PEC; la cifra corresponde a la página.

utiliza el cuento como la herramienta básica y fundamental de enseñanza y aprendizaje tanto en la escuela como en la familia (ENT/15 y 101-104).

El uso del cuento como herramienta pedagógica es algo diario en el centro escolar (ENT/23), pero sin olvidar que su eficacia está condicionada por su carácter lúdico. El niño ha de divertirse durante la actividad y sumergirse en la historia participando emocionalmente de los acontecimientos, identificándose con los personajes y con el relato (ENT/15-16, 19 y 102).

Cuando esto se consigue se alcanzan los objetivos propuestos tanto en el plano cognoscitivo, como en el plano emocional o social: desarrollo de la atención, aumento de vocabulario, desarrollo de la imaginación y creatividad, gestión emocional, conceptos, etc. (ENT/16). Y la mayor dificultad que se presenta es lograr centrar y mantener la atención del niño (ENT/79). Para conseguirlo, la profesora ha de desarrollar criterios metodológicos apropiados a la edad de los escolares. A lo largo de la entrevista con la maestra, se concretaron algunas que han sido recogidas en la tabla 25.

Mantener la atención del grupo requiere de una observación constante para adecuar la elocución y el ritmo al nivel de concentración o dispersión del grupo. Es contraproducente insistir en la actividad cuando están cansados, nerviosos o dispersos. En ese caso, la narración se acelera para acortar el tiempo. Pero es un objetivo docente el ir aumentando su capacidad de concentración con el tiempo, por lo que conviene forzar siempre hasta el límite. Poco a poco su capacidad de atención va ampliándose (ENT/59).

Tabla 25: Criterios metodológicos utilizados por la maestra para captar y mantener la atención de los escolares durante la actividad del cuento

<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la narración oral fomentando el intercambio y la participación con apoyo de imágenes (ENT/47-49).
<ul style="list-style-type: none"> • Usar protocolos de preparación para la actividad y establecer con ellos rutinas con las que estén familiarizados (ENT/51-55).
<ul style="list-style-type: none"> • No desarrollar la actividad si la atención está dispersa (ENT/55).
<ul style="list-style-type: none"> • Alternar tiempos de concentración con tiempos de distensión (atención, niños sentados y estáticos/ distensión, niños en movimiento con mayor libertad) (ENT/56-59).
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar una y otra vez el mismo cuento para facilitar la memorización y fomentar la seguridad en sí mismos.
<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento al cansancio para alternar y no agotar o aburrir (ENT/59).
<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar el tiempo de exposición al formato y las actividades programadas (circuitos, preguntas de repaso, representación, dibujos). No más de media hora (ENT/62).
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de adecuadas técnicas de exposición (ENT/80-81): <ol style="list-style-type: none"> a. Gesticulando mucho b. Usando distintos tonos de voz c. Utilizando recursos que rompan la monotonía (un golpe, por ejemplo) d. Jugar con los silencios e. Acompañar con el movimiento (no sentada) f. Dramatizando el relato

6.1.2.1. Criterios de selección del cuento

Los cuentos se utilizan en el aula procurando la consecución de objetivos concretos para lo que se programan y preparan con antelación. Y esto tanto en lo referido al contenido –mensaje– expresado en los mismos, como en el formato y actividades vinculadas a la aplicación. Las actividades complementarias desarrolladas en torno al cuento, aprovechando la inmersión de la mente infantil en ese universo de fantasía, son fundamentales para afianzar la memoria e ir mejorando en destrezas relacionadas con el ámbito cognitivo y con la psicomotricidad. Para ello, no basta con seleccionar el cuento, en estas edades su uso como recurso pedagógico exige la selección del formato de exposición y el diseño y

preparación de los materiales necesarios para las actividades vinculadas según los objetivos perseguidos (ENT: 23 y 56).

Tabla 26: Tipologías de cuentos en el aula y ventajas observadas

TIPOLOGÍA DEL CUENTO	VENTAJAS
<p>Cuentos pedagógicos:</p> <p>Son cuentos diseñados para lograr objetivos específicos de diversa índole: hábitos, conocimiento del entorno, control emocional, relaciones y prácticas sociales, etc. A este epígrafe pertenecen los cuentos del Libro de Texto (ENT: 83-85).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñados para alcanzar objetivos concretos a partir de situaciones cotidianas del niño (compartir, por ejemplo) (ENT/74). • Resultan más asequibles para el niño por su sencillez (ENT/96). • Son previos a los cuentos mágicos (ENT/96).
<p>Cuentos fantásticos:</p> <p>Son los cuentos tradicionales en los que aparece el elemento mágico o sobrenatural. A este apartado pertenecen la mayoría de los cuentos clásicos (ENT/88-96).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentan la imaginación y sumergen al niño en un mundo de fantasía. • Les encantan. • Tienen una magia de la que carecen los cuentos pedagógicos. • Resultan más complejos y necesitan de más tiempo y adiestramiento. • Las posibles desviaciones en valores (sexismo, por ejemplo) pueden paliarse adaptando el cuento.
<p>Cuentos de entretenimiento:</p> <p>Cuentos ocasionales utilizados como mera distracción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sirven para amenizar o motivar actividades cotidianas como la comida (ENT/23).
<p>Cuentos inventados:</p> <p>Se crean en el momento para satisfacer inquietudes o simplemente por entretenimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionados con el entorno, integran a los propios alumnos, a personas cercanas, y la realidad próxima en la historia. • Les encanta insertar a personas de su entorno, amigos, padres, maestras, junto a los personajes de ficción en el relato. (ENT/25-29).
<p>Cuentos en juegos de panel:</p> <p>La historia se elabora a partir de un panel donde se colocan las imágenes que sirven de base (lugares, objetos, animales, etc). Los niños están representados por su fotografía que pueden colocar en el lugar del cuadro que seleccionen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La libre elección de las posiciones en el panel sirve a modo de sociograma (ENT/26-33). • Se puede fomentar la imaginación y el cuento a través de la decoración de clase (ENT/26).
<p>Cuentos circulares sin final</p> <p>(<i>Pan y pimienta</i>, por ejemplo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para jugar con la perplejidad del niño se utiliza como relleno y entretenimiento (ENT/103).

Existen distintas clases de cuentos y todos son útiles según los objetivos planteados. Entre las distintas tipologías utilizadas por la maestra en el aula, en concreto, se mencionan los cuentos pedagógicos, incorporados al libro de texto, pero también se utilizan los cuentos mágicos, tradicionales, los cuentos de entretenimiento, inventados, circulares o cuentos “de panel” en los que el entorno entra a formar parte de la historia. Depende del objetivo concreto que la maestra persigue y del momento en que se desarrolle la actividad, cada cuento ofrece sus ventajas, entre ellas, la más importante, introducir variaciones que eviten el cansancio y la monotonía (tabla 26).

6.1.2.2. Prácticas comunicativas

Las nuevas tecnologías permiten actualmente el uso de diferentes formatos de exposición al cuento tanto en las familias como en la escuela. Hemos asistido a una auténtica revolución en la que, a la tradición oral clásica, mediante el cuentacuentos o puestas en escena a través de marionetas, guiñol o dramatización escénica, se han venido a sumar otras muchas posibilidades. Las pizarras digitales, los ordenadores y las tabletas han venido a sustituir poco a poco a los televisores y los reproductores de CD que aún hoy siguen presentes, aunque cada vez más desplazados.

La elección de formatos es importante por la incidencia que pueda tener en el aprovechamiento y, por tanto, el valor del cuento como herramienta pedagógica de aprendizaje. En este sentido, para la profesora implicada en el presente estudio, el formato preferido para

obtener el mejor rendimiento en el aula es el “cuento contado con apoyo de láminas” (ENT/34-38). Para ella, las láminas:

- 1) Permiten al profesor gestionar mejor la atención de los niños, porque, cuando comienzan a distraerse, mostrar la lámina permite recuperar la atención (ENT/44).
- 2) Facilita la narración (ENT/44).
- 3) Facilita la memorización y la retención de los niños (ENT/44).

Formatos menos usados pero presentes en el aula son el guiñol, marionetas, marionetas de palo y vídeo (ENT/40). Resulta desaconsejable el cuento visto en pantalla sin acompañamiento de adulto (ENT/46), porque, en ausencia de un adulto de referencia que actúe como mediador la atención se dispersa y la expresión emocional es mucho más intensa e incontrolada. Los nuevos formatos en pantalla no sustituyen al cuento tradicional sino que son complementarios (ENT/97) y, en todo caso, el acompañamiento del adulto durante el desarrollo de la actividad en estas edades es necesario (ENT/46). Y se justifica porque el adulto así puede:

- 1) Reforzar lo que el niño ve, insistiendo en los contenidos que más interesen en cada momento.
- 2) Programar y controlar lo que ve.
- 3) Observar las reacciones emocionales del niño y conocerlo sabiendo en qué se fija.
- 4) Atender y responder a las preguntas e inquietudes en el momento en que estas se producen.
- 5) Establecer un vínculo emocional con el niño (ENT/97-98).

6.1.3. Coordinación escuela-familia

El modelo familiar también afecta a la coordinación con la Escuela en las actividades formativas, entre ellas el cuento. Es un momento de ilusión en el que los padres se dejan asesorar y acuden a las entrevistas y reuniones programadas en el Colegio (PAC, pp. 14-15), además son frecuentes los intercambios de información e impresiones cuando se llevan o se recogen los niños de la Escuela. Esa ilusión va decayendo con el paso de los años y la situación es ya completamente diferente en 4º de Primaria (ENT/70). A principio de curso se realiza una Reunión de Padres en el denominado “Periodo de Adaptación”. En ella, además de las recomendaciones útiles para la incorporación paulatina y gradual al centro (PAC, pp. 8-9), se expone la dinámica de trabajo que se va a seguir durante el año, se presenta el libro de texto y el Proyecto Lisa que se va a seguir durante el año (LT/4-5).

Cada trimestre, al inicio, se informa a los padres a través de una Revista Trimestral de los cuentos que se van a trabajar en ese periodo y, al terminar una unidad, el niño lleva a casa los tres cuentos que han sido utilizados en clase, eso permite que el niño se lo cuente a los padres y los padres se lo cuenten al niño (ENT/66-68/83; GD/143-145/149). Sin embargo, no todas las familias conceden la misma importancia a la coordinación con el centro, algo de lo que la profesora es plenamente consciente (ENT/69); de hecho, como puede observarse en la tabla 27, menos de una cuarta parte dicen conocer siempre los cuentos que se trabajan en clase, la mitad afirman conocerlos casi siempre, y una cuarta parte realiza el seguimiento solo

a veces, en un caso de la muestra no lo hacen nunca. En este sentido, la labor motivadora de la profesora, su ilusión, puede ser un factor determinante para una colaboración eficaz de la familia (ENT/70).

Tabla 27: Porcentajes sobre conocimiento de la familia de los cuentos trabajados en la escuela

16. LA FAMILIA SABE LOS CUENTOS QUE SE TRABAJAN EN LA ESCUELA	PORCENTAJE
Siempre	16,7%
Con frecuencia	50%
A veces	25%
Nunca	8,3%

Los datos de la tabla 27 guardan relación con la lectura en familia de la Revista Trimestral (tabla 28). En este caso, el número de familias que practican la lectura en casa es menor.

Tabla 28: Porcentajes de lectura de la revista de la escuela en familia

17. LA FAMILIA LEE LA REVISTA TRIMESTRAL DE LA ESCUELA	PORCENTAJE
Siempre	25%
Con frecuencia	16,7%
A veces	50%
Nunca	8.3%

Es posible leer el cuento sin necesidad de leer la revista, dado que se adjunta de forma independiente. El resultado es que más de la

mitad de los padres solo a veces o nunca leen la revista, aunque una cuarta parte lo hace siempre y algo menos lo hace casi siempre .

El nivel de conocimiento es mayor cuando hablamos de las actividades que los niños realizan en torno al cuento. Algunas de las actividades implican directamente a los padres cuando se organizan representaciones en las que las familias participan en la preparación tanto del escenario como del vestuario y, a veces, también como actores (GD/165-6). También es frecuente que las actividades desarrolladas finalicen con trabajos que los alumnos llevan a casa para mostrar a la familia. Durante la realización del taller del cuento en el mes de julio, cada día los alumnos fueron confeccionando una ficha con ayuda de su maestra. En la base de cada ficha aparecía un fragmento del cuento. Al final de la actividad llevaron las fichas encuadradas a modo de libreta a casa. Después de la representación en guiñol de *El pollito amarillito*, cada niño se llevó a casa un huevo recortado en cartulina con el pollito dentro desplegable. De esta forma se trata de mantener un contacto permanente que haga posible la retroalimentación positiva por parte de la familia en coordinación con la Escuela.

Esto hace que el nivel de información sobre las actividades que se realizan en torno al cuento sea superior. En este caso, como observamos en la tabla 29, más de la mitad de las familias afirman estar al corriente de las actividades siempre o casi siempre, pero sigue siendo elevado el porcentaje que afirma estarlo solo a veces y llamativo el que haya un caso que afirme no estarlo nunca.

Tabla 29: Porcentajes sobre el nivel de conocimiento de las familias de las actividades realizadas en la escuela en torno al cuento

18. LA FAMILIA CONOCE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA ESCUELA	PORCENTAJE
Siempre	33,3%
Con frecuencia	25%
A veces	33,3%
Nunca	8,3%

6.1.4. Consideraciones sobre la utilización del cuento en contextos educativos.

El uso del cuento es diario y constante en los contextos educativos. Constituye la herramienta pedagógica básica en el primer ciclo de la Escuela Infantil, el libro de texto se articula en torno a ellos. Pero, además, la maestra alterna los cuentos pedagógicos integrados en el Proyecto educativo, con cuentos mágicos o tradicionales. Desde la Escuela Infantil se procura una comunicación y coordinación permanente con las familias sobre las actividades y los cuentos trabajados en el aula para procurar un refuerzo permanente, a lo que ayuda la revista trimestral y el cuento en casa.

En el estudio realizado, se alternan diferentes formatos de exposición al cuento, la maestra observa cómo cada una de ellas ofrece diferentes ventajas. La repetición del mismo cuento utilizando diferentes formatos refuerza la memorización y la retroalimentación positiva en los niños. No obstante, el objetivo de desarrollar la atención consciente en los hábitos escolares, lo que se relaciona con la madurez lingüística y la implementación del pensamiento

simbólico, y eso se educa desde el cuento leído sin apoyo de imágenes midiendo los tiempos. A partir del cuento, la maestra logra un ambiente desde el que desarrollar todo tipo de actividades. Aunque el niño es receptivo, para mantener la atención es importante aprovechar los momentos receptivos del niño y un buen uso en las técnicas de comunicación no verbal.

Aunque las nuevas tecnologías están revolucionando los modos de exposición al cuento, la exposición al cuento entre los 2 y 3 años sin acompañamiento de un adulto no es útil, no centra la atención infantil aún muy dependiente de la persona de referencia.

En cuanto a las familias, la dificultad de conciliación entre la vida laboral y familiar condiciona la frecuencia mayor o menor del uso del cuento, pero también influye en este sentido las características tipológicas familiares y su concienciación respecto al valor y la eficacia del cuento como herramienta. Esto último, condiciona la coordinación de las con el centro educativo respecto a los cuentos, que en algunos casos es nula. El uso del cuento en familia responde con frecuencia a criterios de modas o gustos y se apoya mucho en las tendencias y modas marcadas por los medios audiovisuales antes que en criterios pedagógicos. El cuento visto en dibujos animados a través de la televisión o de Internet, va desplazando el cuento contado o leído. Las nuevas tecnologías están propiciando prácticas muy invasivas en las que la mercadotecnia pone al niño en contacto permanente con estímulos relacionados con los personajes de moda, un fenómeno al que es muy difícil sustraerse.

6.2. Valoración de las características textuales de los cuentos utilizados

El cuento, como relato, posee unas características particulares que pueden incidir en su mayor o menor eficacia como recurso tanto lúdico como pedagógico. Es imprescindible la adecuación del cuento a la edad del receptor y esto afectará a la forma, al contenido y al formato utilizado. El cuento reproduce, a través del modo narrativo, un universo sistémico en el que, desde el foco de atención de un personaje central, el protagonista, se cuentan unos sucesos cuya causalidad debe justificarse en los propios acontecimientos y en el esquema de relaciones que mantienen los personajes intervinientes en el relato.

Siguiendo a Vigotsky (1978,1991), conseguiremos una mayor eficacia si logramos instalarnos en la zona de desarrollo próximo del niño receptor. En este momento, el niño de 3 años está adquiriendo las nociones temporales, ha asimilado las emociones primarias y está empezando a desarrollar emociones secundarias a través de la aprensión de la teoría de la mente, pero es un momento confuso. El pensamiento simbólico se está desarrollando, pero aún no está integrado y depende de la representación icónica, la imagen, para imaginar e integrar conceptos en su mente. Todo ello condiciona las características que inciden en el perfil óptimo del cuento en estas edades: vocabulario, personajes, actantes, desarrollo cronológico, conflicto, tipo de resolución, emociones o fuerzas actanciales, etc.; es decir, es necesario analizar las características de lo que tradicionalmente hemos nombrado como “gramática del cuento” (Propp, 1928; Stein y Glenn, 1982; Aranda, 1989).

6.2.1. Características narratológicas

Ya hemos visto cómo todo relato es un acto de comunicación en sí mismo que consta de unos elementos constituyentes y un desarrollo. Es lo que conocemos como gramática textual aplicada al cuento.

Hemos de recordar en este punto que los cuentos fueron elegidos por la profesora de entre aquellos que utiliza habitualmente en el aula tal y como nos manifestó en la entrevista. De hecho, los cuentos analizados habían sido trabajados durante el curso y los alumnos estaban familiarizados con la historia. Influyó también el condicionante de observar el desarrollo de la actividad en los diferentes modos de transmisión utilizado. En cuanto a la tipología (ver tabla 26), seleccionamos un cuento realista pedagógico del libro de texto, *Lisa va a la piscina* (LVP), pertenece a la serie “cuento motivador”, y se sitúa en la última unidad. De los otros tres, *Blancanieves* pertenece a los cuentos tradicionales maravillosos por la presencia de elementos mágicos en el relato (espejo y poción) y los otros dos, *Los tres cerditos* y *El pollito amarillito*, podrían clasificarse como cuentos tradicionales realistas de animales.

Como podemos observar en la tabla 30, los cuentos infantiles analizados, en general, se caracterizan por su escasa complejidad, lo que favorece su seguimiento, comprensión y memorización. En todos los casos el narrador es omnisciente, no solo informa de los acontecimientos del relato sino que conoce y traslada emociones y pensamientos de los personajes utilizando el estilo directo o el indirecto en la narración.

Tabla 30: Cuadro comparativo de las características narratológicas de los cuentos analizados utilizados en el aula

TIPOLOGÍA DEL CUENTO	PEDAGÓGICO DE ANIMALES	MÁGICO/ TRADICIONAL	TRADICIONAL DE ANIMALES	
CUENTO	Lisa va a la piscina	El pollito amarillito	Blancanieves	Los tres cerditos
NARRADOR	omnisciente	omnisciente	omnisciente	-
ESTRUCTURA NARRATIVA	simple	simple	compleja	compleja
NÚMERO DE PERSONAJES	5	4	11	4
NÚMERO DE ACTANTES	2 Protagonista Envíante/coadyuvante	3 Protagonista Envíante Antagonistas	5 Protagonista Antagonista Coadyuvante antagonista Coadyuvantes protagonista Coadyuvante protagonista	2 Protagonista

Así trasladamos la alegría de Lisa por ir a la piscina, conocemos las ilusiones y sueños que animan al pollito amarillito o que el cazador no quiere, en realidad, hacer daño a *Blancanieves* o que es necesaria la prevención y la anticipación para evitar los riesgos de ser devorados en *Los tres cerditos*.

La estructura resulta más compleja en los cuentos tradicionales y mágicos que en los cuentos pedagógicos. En el cuento del libro de texto, *Lisa va a la piscina* (Anexo 7), y en *El patito amarillito* (Anexo 6) la estructura es simple. Existe un problema (ir a la piscina, ser aviador) que se resuelve en el transcurso del relato con la

estructura definida: planteamiento-presentación (personajes, tiempo, espacio), nudo-conflicto y resolución. En cambio, en los cuentos tradicionales la estructura es más compleja. *Blancanieves* (Anexo 5) se organiza en dos secuencias: la primera, cuando es condenada por la madrastra y logra sobrevivir; la segunda, cuando es engañada y envenenada y es salvada por el amor del príncipe. En *Los tres cerditos* (Anexo 8), cada una de las opciones constituye una secuencia diferenciada: las dos primeras se resuelven a favor del lobo que logra derribar las casas de paja y madera; la tercera, a favor de los protagonistas cuando la casa logra resistir y los cerditos superan con su astucia al lobo.

El número de personajes resulta bastante equilibrado, y están limitados (5, 4, 11 y 5), excepto en *Blancanieves* por la participación de los siete enanitos. El escaso número favorece el seguimiento y memorización de la historia. La diferencia entre los cuentos tradicionales y los pedagógicos se establece cuando observamos los actantes intervinientes y las fuerzas actanciales. En el cuento pedagógico, encontramos a la protagonista y al enviante-colaborador. Lo mismo podemos afirmar de los cuentos realistas de animales. En *Los tres cerditos* tenemos a cuatro personajes estructurados en dos actantes, los tres cerditos actúan como protagonistas, el lobo sería el antagonista; un esquema similar, pero inverso, nos presenta *El pollito amarillito*, los tres amigos serían los oponentes, la madre, la enviante-coadyuvante, y el pollito el protagonista.

El cuento tradicional mágico ofrece una mayor complejidad con cinco actantes en el desarrollo del relato. Frente a la protagonista, Blancanieves, encontramos a la antagonista, la madrastra. La madrastra dispondrá de un actante colaborador que la traicionará, el

leñador; Blancanieves contará con tres coadyuvantes colaboradores en su supervivencia: los enanitos que la acogen, el leñador que le perdona la vida y el príncipe que rompe el encantamiento. Esta mayor complejidad puede observarse también en las fuerzas actanciales que mueven a los respectivos actantes (ver tabla 31).

Tabla 31: Esquema comparativo de fuerzas actanciales en los cuentos analizados

	LVP	BLA	EPA	L3C
Obediencia	x	x	x	
Diversión	x	x	x	x
Supervivencia		x		x
Miedo		x		x
Empatía/compasión		x		x
Superación			x	x
Envidia		x		
Amor		x		

En los cuentos pedagógicos las motivaciones que impulsan el relato son simples, cotidianas y no enfrentan al niño a situaciones extraordinarias. En *Lisa va a la piscina*, la fuerza actancial que mueve al personaje es la obediencia y el deseo de divertirse con sus amigos; algo más complejo es *El pollito amarillito*, en él encontramos el deseo de superación en el protagonista, su capacidad de soñar frente al conformismo y la diversión de los antagonistas, una capacidad de aplazamiento aún incipiente en niños de tres años. En cambio sí comienzan a comprender la burla.

En los cuentos tradicionales analizados, por otra parte, encontramos fuerzas actanciales puras que conectan con los miedos

ancestrales del ser humano. En el caso de *Blancanieves* tenemos la envidia de la madrastra, el instinto de supervivencia de la protagonista, la compasión del leñador, la empatía y solidaridad de los enanitos, el amor del príncipe. *Los tres cerditos* tratan el tema de la alegría, en el deseo de divertirse de dos de los cerditos, el hambre del lobo que fuerza la persecución y la trama, la necesidad de la supervivencia en todos los casos y la compasión, empatía y protección del cerdito que acoge a sus hermanos.

Tabla 32: Cuadro comparativo de tipologías de héroe, conflicto y modo de resolución de los cuentos analizados

CUENTOS	CATEGORÍA	LVP	BLA	EPA	L3C
Héroe	Activo			x	x
	Pasivo	x	x		
Conflicto	Interpersonal ⁷³		x(c)	x(c)	x(c)
	Intrapersonal			x	x
Resolución	Fotuita ⁷⁴		x		
	Consciente			x	x

Esto hace que la gama de emociones asociadas al desarrollo de la historia por parte de los personajes también sea muy superior en los cuentos tradicionales. Así, frente a la alegría de *Lisa va a la piscina*, en *Blancanieves* encontramos desde la envidia, al miedo ante el

⁷³ “Simple” (s) cuando afecta a la relación del protagonista con un solo personaje; “compleja” (c) cuando la resolución requiere de la relación e intervención de más de un personaje.

⁷⁴ “Fortuita”, los acontecimientos por sí mismos aportan la solución al problema sin que medie reflexión o participación consciente del protagonista; “consciente”, el protagonista, a través de la reflexión encamina sus acciones a la resolución del conflicto.

abandono y las carencias de la protagonista; desde la compasión compungida del leñador, a la alegre acogida de sus amigos. En *Los tres cerditos* enfrentamos el deseo de diversión inconsciente al pensamiento responsable y asertivo que, finalmente, resultará vencedor a pesar de las burlas de los hermanos. Como telón de fondo, está el instinto de supervivencia frente al miedo a ser devorado; y, por último, la alegría del triunfo a través de la perseverancia. Un planteamiento similar, sin el miedo, encontramos en *El pollito amarillito*: la pena ante el rechazo y la burla de los amigos, la autoestima reforzada desde el cariño de la madre, la determinación y la alegría del triunfo al lograr su objetivo.

Respecto a la tipología de héroe, tipo de conflicto y modo de resolución del mismo (tabla 32), la sencillez sigue siendo dominante, pero con algunas diferencias destacables. En el cuento pedagógico, centrado en la educación de hábitos, no existe conflicto que requiera una resolución. El padre lleva a Lisa a la piscina y va dándole instrucciones para cruzar la calle, hasta llegar a reunirse con los amigos. En cambio, el conflicto es de tipo interpersonal complejo en los demás cuentos. Blancanieves es rechazada por su madrastra sin que ella haya intervenido activa ni pasivamente en el nacimiento del conflicto. A partir de ahí, la trama la lleva a la negociación con extraños (el leñador y los enanitos). En *Los tres cerditos* y *El pollito amarillito*, además, el conflicto es interpersonal e intrapersonal. En *Los tres cerditos* no todos tienen un mismo planteamiento frente al problema, lo que los llevará a optar por distintas soluciones de forma más o menos consciente según los casos. El conflicto obliga a la huida y a la anticipación. Lo mismo sucede con *El pollito amarillito*, el conflicto llega con la actitud de sus amigos que se burlan de él, la

madre lo anima y él emprende un camino de esfuerzo que lo llevará a lograr sus fines.

De ahí que el modo de resolución también sea diferente. En el caso del cuento pedagógico, la resolución es fortuita (ver tabla 32), los protagonistas no intervienen en ella. En *Lisa va a la piscina*, simplemente no hay conflicto, la historia finaliza al llegar a la piscina y reunirse con sus amigos. Tampoco hay una solución consciente en *Blancanieves*, cada uno de los conflictos es resuelto de forma fortuita, el leñador la salva traicionando a la madrastra, los enanitos la acogen, el príncipe rompe el encantamiento; en los tres casos, el único mérito de Blancanieves es el haber sido buena, obediente y guapa. Y todo ello por su naturaleza. Sí la hay, en cambio, en *Los tres cerditos* y en *El pollito amarillito*. En ambos casos, el protagonista ha de enfrentarse al problema y anticiparse a los resultados eligiendo de forma correcta el camino que le llevará a la resolución idónea, la casa de ladrillo o el ir a la escuela respectivamente.

Lo anterior guarda relación con el adiestramiento del pensamiento asertivo, es decir, el que los personajes planteen diferentes opciones de comportamiento antes de elegir el adecuado. Así, en el caso de *Los tres cerditos*, cada uno de los personajes asume un modo de resolución diferente, en el caso de *El pollito amarillito*, los amigos suponen una opción frente al protagonista que triunfa defendiendo la suya propia. Este modelo de pensamiento se halla presente en *Los tres cerditos* y *El pollito amarillito*, pero no en los otros dos cuentos en los que los personajes actúan movidos por los acontecimientos sin anticipación.

Tabla 33: Cuadro comparativo del tiempo narrativo y desarrollo cronológico de los acontecimientos en los cuentos analizados.

CUEENTOS ANALIZADOS		LVP	BLA	EPA	L3C
Tiempo narrativo	Definido	x			
	Indeterminado		x	x	x
Desarrollo cronológico	Lineal	x	x	x	x

Por último, respecto al tiempo, los cuentos pedagógicos analizados se caracterizan por la brevedad del tiempo narrativo, en *Lisa va a la piscina* la acción no se extiende más allá de unas horas, menos de un día completo. En cambio, tanto en *Blancanieves* como en *Los tres cerditos* o *El pollito amarillito*, encontramos un tiempo indeterminado de duración incierta que puede abarcar meses o años, lo que se requiera para construir una casa de ladrillo, o ir a la escuela y sacar el título de piloto. Interesa, no obstante, mucho más que la concreción cronológica de los hechos, el desarrollo lineal de los acontecimientos narrados que coincide en todos los casos. Algo similar ocurre con el espacio, en los cuentos pedagógicos nos encontramos con espacios cotidianos realistas, reconocibles: el cuarto de Lisa, la clase, la calle, la piscina, etc. En los cuentos tradicionales, en cambio, el espacio es indeterminado, no concreto: el bosque, el palacio, la cabaña, etc.

6.2.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado

En la etapa de dos a tres años, nos encontramos en plena periodo de desarrollo del pensamiento simbólico. El aprendizaje léxico y sintáctico es esencial en la evolución de la competencia en

comunicación, de ahí que consideráramos útil realizar un estudio pormenorizado de los recursos lingüísticos empleados. En un primer nivel, el léxico-morfológico, se trata de conocer el número de palabras empleadas y su categoría gramatical prestando atención a las variaciones que pudieran incidir en la comprensión e interpretación de la historia. En un segundo nivel, plano morfosintáctico, tratamos de establecer tanto el número de oraciones utilizadas como su tipología considerando tanto su estructura sintáctica, como su modalidad oracional.

La fuente utilizada fueron los textos base adaptados utilizados de modelo y facilitados por la profesora. Este estudio nos proporciona un esquema inicial del modo de transmisión lingüístico por la tipología léxica empleada, variedad y estructura de cuentos analizados. Una vez establecida la base que sirve de partida, el estudio de las variaciones producidas según los diferentes formatos de presentación, nos ofrece datos comparativos sobre los que poder reflexionar para extraer conclusiones. Estas variaciones afectan tanto al número de palabras, como a las categorías gramaticales, como a la tipología y modalidad oracional.

6.2.2.1. Nivel léxico-morfológico

En cuanto al estudio lingüístico de los cuentos base, el recuento léxico (número total de palabras utilizadas), nos ofreció unos resultados desiguales entre las 87 palabras de EPA y las 209 de BLA (tabla 34):

Tabla 34: Cómputo léxico de los cuentos analizados (textos)

CUENTO	LVP1	EPA1	BLA1	L3C1
Nº palabras	149	87	209	123

6.2.2.1.1. Estudio léxico-morfológico del sintagma verbal: verbo y adverbio.

Los dos elementos nucleares básicos en la construcción oracional son el nombre y el verbo, de ahí su relevancia en relación con las demás categorías gramaticales. La combinación de ambos supera al conjunto de las demás palabras.

De este cómputo total, se constata que el verbo es la palabra más importante. A través de las formas verbales organizamos la perspectiva narrativa –persona-, la organización del tiempo y de la acción en el relato, tanto en el instante –tiempo- como en el modo de concebir el desarrollo de la acción –aspecto-. Su nivel de incidencia en el vocabulario oscila entre el 30 % (EPA1⁷⁵) y el 40 % (L3C1) (tabla 35).

⁷⁵ Citamos los cuentos por las siglas de su título: EPA = *El pollito amarillito*; L3C= *Los tres cerditos*; BLA= *Blancanieves y los siete enanitos*; LVP = *Lisa va a la piscina*. La cifra se refiere a la modalidad específica sobre la que se realiza el análisis: 1= Texto; 2= Elocución de la maestra-emisor; 3= Interacción de los alumnos-receptores.

Tabla 35: Cómputo numérico de verbos y sustantivos en los cuentos analizados (textos)

CUENTO	Verbos y sustantivos	Número absoluto
LVP	Verbos	49
	Sustantivos	41
	Otros	76
EPA	Verbos	26
	Sustantivos	25
	Otros	36
BLA	Verbos	82
	Sustantivos	57
	Otros	70
L3C	Verbos	49
	Sustantivos	24
	Otros	70

En la tabla 36 consignamos los resultados totales y porcentuales considerando los modos y diferenciando formas personales de formas no personales.⁷⁶

Tabla 36: Estudio cuantitativo y porcentual de formas verbales según sean formas no personales o formas personales (modalidad 1, el texto base)

CUENTO	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
VERBOS	49	32,8(A)	26	29,8(A)	82	39,2(A)	47	39,8(A)
Formas no personales	18	12,0(A) 36,7(R)	6	6,8(A) 23,0(R)	20	9,5(A) 24,3(R)	17	13,8(A) 34,6(R)
Formas personales	31	20,8(A) 63,2(R)	20	22,9(A) 76,9(R)	62	29,6(A) 75,6(R)	30	24,3(A) 61,2(R)
Indicativo	27	18,1(A) 55,1(R)	19	21,8(A) 73,0(R)	56	26,2(A) 68,2(R)	30	24,3(A) 61,2(R)
Subjuntivo	1	0,6(A) 2,0(R)	1	1,1(A) 3,8(R)	6	2,8(A) 7,3(R)	-	-
Imperativo	3	2,0(A) 6,1(R)	-	-	-	-	-	-

⁷⁶ Se ha marcado como “A” los porcentajes absolutos respecto al total de palabras utilizadas; y con “R” los porcentajes relativos respecto al número específico de verbos utilizados en ese cuento.

En ella, podemos observar la preeminencia de las formas personales y del modo indicativo sobre las demás formas. En cuanto a los tiempos verbales de indicativo, hemos consignado su frecuencia en la tabla 37. Aquí podemos observar cómo el tiempo dominante será el presente de indicativo o el perfecto simple dependiendo de la perspectiva asumida en el relato. El uso del presente histórico es una antigua técnica narrativa para acercar los acontecimientos al receptor haciéndolo partícipe inmediato como si estuviera sucediendo en el instante mismo en el que se narra la historia. El imperfecto de indicativo será relevante en aquellos cuentos que presentan una temporalidad indefinida porque a través de él instauramos en el relato el marco temporal en el que van a transcurrir los demás acontecimientos y poco relevante en aquellos que se mueven en una línea cronológica de presente como sucede en los cuentos pedagógicos. Los demás tiempos aparecen esporádicamente.

Tabla 37: Estudio cuantitativo y porcentual de los tiempos del indicativo (modalidad 1, el texto base)

	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
Presente	24	20,8(A) 92,3(R)			7	3,3(A) 12,5(B)	2	1,6(A) 7,1(B)
Perfecto simple			9	10,3(A) 50(B)	38	18,1(A) 67,8(B)	22	17,8(A) 78,5(B)
Pretérito imperfecto	1	0,67(A) 4,16(R)	8	9,1(A) 44,4(B)	10	4,7(A) 14,7(B)	5	4(A) 17,8(B)
Futuro simple			1	1,1(A) 5,5(B)			1	0,8(A) 3,5(B)
Condicional simple								
Perfecto compuesto	1	0,67(A) 4,16(R)						
Pretérito pluscuamperf.					1	0,4(A) 1,4(B)		

Por su parte, el subjuntivo, modo de la posibilidad y de la especulación, está prácticamente ausente en los cuentos con independencia de la modalidad de exposición. Los cuentos infantiles transmiten un universo centrado en el relato de acciones concretas, realizadas por personajes concretos, en un espacio y tiempo definidos; y lo sucedido, conocido, lo expresamos a través de formas de indicativo. No obstante, destaca su aparición en BLA1, cuento mágico tradicional, con una estructura narrativa más compleja, ausente, en cambio en L3C1. Curiosamente, el imperativo tampoco tiene relevancia y solo aparece en LVP1 donde el estilo directo y la relación de dependencia entre los personajes (padre-hija) lo introducen en el contexto.

Los adverbios son los modificadores naturales del sintagma verbal, aportan información importante acerca del tiempo, lugar, modo o cantidad que afecta al desarrollo de la acción expresada en el predicado (adverbios de tiempo, de lugar, de modo y de cantidad, respectivamente); pero, además, actúan como marcadores oracionales de modalidad (afirmativa, negativa, dubitativa o desiderativa).

Tabla 38: Estudio cuantitativo y porcentual de adverbios (modalidad 1, texto base)

ADVERBIOS	LVP1	% (A) 11,05%	EPA1	% (A) 8,02%	BLA1	% (A) 7,14%	L3C1	% (A) 7,31%
Tiempo	7	4,69	4	4,59	7	3,34	4	4,06
Lugar	1	0,67	-	-	2	0,95	1	0,81
Modo	4	2,68	2	2,29	2	0,95	2	1,63
Cuantificadores	2	1,34	1	1,14	2	0,95	1	0,81
Interrogativos	1	0,67	-	-	-	-	-	-
Afirmativos	1	1	-	-	-	-	-	-
Negativos	-	-	-	-	2	0,95	-	-
Exclamativos	-	-	-	-	-	-	-	-

Son, por último, los únicos que pueden intervenir como modificadores de un adjetivo u otro adverbio expresando una cuantificación (adverbios cuantificadores).

Sin embargo, su presencia no es significativa como puede observarse en la tabla 38. Destacan los adverbios de tiempo y modo en el cómputo relativo, y, en menor medida, los cuantificadores. Estos son los únicos constantes en los cuatro relatos. También es reseñable la ausencia de adverbios marcadores oracionales que aparecen de forma muy esporádica (no existen adverbios dubitativos o desiderativos, por ejemplo).

6.2.2.1.2. Estudio léxico-morfológico del sintagma nominal: nombres, adjetivos, determinantes y pronombres.

Los sustantivos tienen el soporte del significado referencial. Todas las personas, espacios, objetos, conceptos que intervienen en la historia, han de ser nombrados a través de sustantivos, de ahí su grado de incidencia en el cómputo léxico. Suponen entre el 20 y el 30 % por ciento de las palabras utilizadas. Entre ellos, dominan los nombres comunes concretos sobre los abstractos de forma abrumadora (tabla 39).

Los nombres propios aparecen esporádicamente, en dos de los cuentos (EPA1 y L3C1) están ausentes, se describe genéricamente a los personajes en relación con el protagonista (pollito, mamá, amigos) o con su naturaleza (cerditos, lobo). En BLA1 el nombrar a los

“enanitos” por su nombre es un hecho destacable, dado que se nombran a través de cualidades que van a caracterizar a los personajes dotándolos de individualidad en el cuento expandido; no obstante, también se recurre a este procedimiento del nombre común cuando se nombra al “cazador” por su oficio y no por su nombre. Es también significativa la poca aparición de nombres abstractos, que no llegan al diez por ciento en EPA1 y L3C1, y solo en BLA1 supera el quince por ciento.

Tabla 39: Estudio cuantitativo y porcentual de sustantivos en los cuentos analizados (modalidad 1: texto escrito)

NOMBRES	LVP1	% 27,4(A)	EPA1	% 28,7(A)	BLA1	% 27,2%(A)	L3C1	% 19,5(A)
Comunes	37	24,8(A) 90,2(B)	25	28,7(A) 100(B)	49	23,4(A) 85,9(B)	24	19,5(A) 92,3(B)
Concretos	32	21,4(A) 78(B)	23	26,4(A) 92(B)	39	18,6(A) 68,4(B)	22	17,8(A) 84,6(B)
Abstractos	5	3,3(A) 12,1(B)	2	2,2(A) 8(B)	10	4,7(A) 17,5(B)	2	1,6(A) 7,6(B)
Propios	4	2,6(A) 9,7(B)			8	3,8(A) 14(B)		

Los nombres aparecen actualizados a través de determinantes y adjetivos. Entre los determinantes, como puede apreciarse en la tabla 40, destacan por su recurrencia los artículos indeterminados (un/una/-s) y los artículos determinados (el/la/los/las) en su función de primeros presentadores y actualizadores respectivamente. También los posesivos interesantes en esta etapa de desarrollo. Solo de forma esporádica se recurre a otro tipo de determinación.

Tabla 40: Estudio cuantitativo y porcentual de determinantes en los cuentos analizados (modalidad 1: texto escrito)

CUENTOS	LVP1	%(A)	EPA1	%(A)	BLA1	%(A)	L3C1	%(A)
Art. Determinados	2	1,34	3	3,44	3	1,43	4	4,06
Indeterminados	1	0,67	2	2,29	2	0,95	2	1,63
Demostrativos	1	0,67	-	-	1	0,47	-	-
Posesivos	1	0,67	2	2,29	2	0,95	2	1,63
Totalizadores	1	0,67	-	-	2	0,95	1	0,81
Contractos	2	1,34	1	1,14	2	0,95	2	1,63
Cuantificadores	1	0,67	1	1,14	-	-	-	-
Numerales	-	-	-	-	1	0,47	2	1,63
Exclusión	-	-	1	1,14	-	-	-	-
Interrogativos	-	-	-	-	-	-	-	-

Con respecto al resto del léxico, al tratarse de un grupo cerrado, aparentemente resulta poco representativo. Hemos de observar, no obstante, que se han consignado las palabras utilizadas en relación al conjunto y no el número de repeticiones de una misma palabra a lo largo del texto, lo que sí hemos anotado en el estudio entre paréntesis en el glosario de términos⁷⁷. A modo de ejemplo, diremos que en BLA1 se han utilizado 42 artículos determinados (“el”, “la” y “los”) y 20 artículos indeterminados (“un” y “una”), lo que contrasta con la poca frecuencia de otros determinantes que solo se utilizan ocasionalmente, como sucede con los posesivos en este cuento que

⁷⁷ Ver anexos 5.1, 6.1, 7.1, y 8.1.

solo se utilizan 3 veces (“su” y “suya”) o los totalizadores, del que solo encontramos una forma (“toda”); o no llegan a utilizarse a pesar de su posible interés en esta etapa de aprendizaje, como sucede con los demostrativos.

De los pronombres, el uso más destacado corresponde a los pronombres personales, presentes en todos los cuentos: precisamente son éstos los necesarios para la identificación de los intervinientes en el acto de comunicación tanto en el estilo narrativo indirecto, como en el estilo directo a través de los diálogos. Los pronombres son auténticos organizadores del universo sistémico narrativo. Su comprensión requiere dotar de un significado contextualizado al pronombre, ya sea cotextual o situacional. Interesa también señalar la presencia en tres de los cuentos de pronombres totalizadores cuyo uso categoriza en términos absolutos la realidad designada simplificando el universo referencial en grupos diferenciados (ver tabla 41). Los pronombres interrogativos presentan poca variedad, aparecen solo en tres de los cuentos, y no resultan relevantes por cuanto existen otros procedimientos para la interrogación, desde la ausencia de partículas (interrogativas totales) al uso, por ejemplo, de adverbios o determinantes. En cuanto a los pronombres relativos, solo aparecen en los cuentos tradicionales en una ocasión, su uso supone una complejidad sintáctica por la integración nocional en la estructura nominal, de ahí el interés.

Tabla 41: Estudio cuantitativo y porcentual de pronombres en los cuentos analizados (modalidad 1: texto escrito)

CUENTOS	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
Demostrativos	1	7,60	5	41,6	-	-	-	-
Totalizadores	1	7,60			2	18,10	1	14,20
Personales	10	76,90	6	50	6	54,50	5	71,40
Interrogativos	1	7,60	1	8,30	2	18,10	-	-
Relativos	-	-	-	-	1	9	1	14,20
Exclamativos	-	-	-	-	-	-	-	-
Numerales	-	-	-	-	-	-	-	-

En el caso de los adjetivos, hemos observado la diferencia entre adjetivos de significado sensorial, equiparables a los sustantivos de significado concreto, de aquellos que poseen un significado nocional, equiparables a los sustantivos abstractos. Es importante la diferencia dado que el primero posee un significado que puede ser trasladado a través de la imagen, aprendido por los sentidos. El segundo requiere de la comprensión léxica simbólica, su significado es fruto de un proceso de razonamiento. El color verde es sensorial porque puede mostrarse, el concepto “bueno” ha de ser comprendido e integrado a través de manifestaciones concretas. El resultado es la escasa relevancia que se le otorga a la adjetivación en relación al léxico en su conjunto (ver tabla 42). Pero también destaca la abundancia en el caso de BLA, una anomalía explicada por el uso de adjetivos nocionales para caracterizar a cada uno de los enanitos a modo de nombres

propios. En este caso, los resultados porcentuales están remitidos al conjunto de palabras utilizadas en el texto.

Tabla 42: Estudio cuantitativo y cualitativo de los adjetivos en los cuentos analizados (modalidad 1: texto escrito)

ADJETIVOS	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
Sdo. Sensorial	2	1,34	6	6,89	8	3,82	4	4,06
Sdo. Nocional	6	4,02	3	3,44	17	8,13	3	2,43

Los adjetivos de significado nocional destacan en BLA1, donde duplican la frecuencia de los demás cuentos, aunque en el cómputo relativo, también lo hacen en LVP1. El dato es interesante por cuanto son los adjetivos a través de los que expresamos ideas relacionadas con las emociones. En cambio, en EPA1 y L3C1 dominan los adjetivos de significado sensorial, tales como los que designan colores, altura o formas. No obstante lo anterior, en relación al glosario léxico, el uso de adjetivos no es significativo, situándose entre el 5,36 % (LVP1) y el 11,95% (BLA1).

6.2.2.1.3. Estudio de elementos de relación: preposiciones y conjunciones

Entre los nexos de relación destaca la simplicidad de los recursos, la poca variedad. Las preposiciones se repiten, su relevancia se sitúa en torno al 5 % del glosario léxico. A modo de ejemplo, de las 23 preposiciones de que disponemos en español, en BLA se usan 8 con

una desigual recurrencia: la más utilizada es “a” en 10 ocasiones (33,3 %), seguida de “en”, usada 6 veces (26 %) y “de”, en 4 ocasiones (17,3%) ⁷⁸.

Tabla 43: Estudio cuantitativo y porcentual de las preposiciones (modalidad 1: texto escrito)

PREPOSICIONES	LVP1	% (A)	EPA1	% (A)	BLA1	% (A)	L3C1	% (A)
	7	4,69	5	5,74	8	3,82	9	7,31

Tampoco destacan las conjunciones (tabla 44) entre las que solo observamos tres variedades de coordinadas (copulativas, disyuntivas y adversativas) y de subordinadas (anunciativa, causal y condicional). La presencia de conjunciones puede indicar el uso de estructuras oracionales complejas. Sin embargo, la sintaxis es sencilla debido a la poca variedad y el uso recurrente de nexos. Dos son las estructuras más utilizadas en los cuentos, la coordinación copulativa a través de la conjunción “y”, y la subordinación sustantiva de complemento directo. La primera supone la estructura más sencilla para ir elaborando oraciones complejas por mera adición de información. La segunda sirve para introducir el estilo indirecto en la narración a través de la conjunción anunciativa “que”, de ahí que en el cuadro sean las dos únicas que aparecen en todos los cuentos. La variedad de nexos es, por lo tanto, escasa, solo un 2,4% del glosario en el caso de las conjunciones.

⁷⁸ Ver anexo 5.1.

Tabla 44: Estudio cuantitativo y porcentual de las conjunciones (modalidad 1: texto escrito)

CONJUN	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
Copulat.	1	0,67	1	1,14	1	0,47	1	0,81
Disyunt.	1	0,67	-	-	-	-	-	
Adversat.	-	-	-	-	2	0,95	1	0,81
Anunciat.	1	0,67	1	0,75	1	0,47	1	0,81
Causales	-	-	-	-	-	-	-	-
Condic.	-	-	1	0,75	-	-	-	-

6.2.2.1.4. Estudio de interjecciones y onomatopeyas

Tampoco abundan las interjecciones a través de las que introducimos elementos expresivos en el discurso (tabla 45). En el cuento escrito no son relevantes, solo se utilizan en LVP1, ausentes en los demás.

Lo mismo podríamos decir de las onomatopeyas (tabla 46), palabras directas que dramatizan el relato sumergiéndonos en la acción y mueven reacciones acercando la ficción a la realidad.

Tabla 45: Estudio cuantitativo y porcentual de las interjecciones (modalidad 1: texto escrito)

INTERJECCIONES	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
	2	1,34	-	-	-	-	-	-

Tabla 46: Estudio cuantitativo y porcentual de las onomatopeyas (modalidad 1: texto escrito)

ONOMATOPEYAS	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
	1	0,67	-	-	-	-	-	-

6.2.2.2. Nivel sintáctico-oracional

En cuanto a la sintaxis, en los cuentos escritos nos encontramos con casi la ausencia de frases⁷⁹ y el predominio de la oración compuesta sobre la oración simple, como podemos observar en la tabla 47.

Solo en LVP1 se han usado dos frases, en el resto no aparecen. La oración simple se emplea entre un 25 y un 33 por ciento, a diferencia de la oración compuesta que prevalece. El predominio de la forma de complejidad oracional varía según los cuentos. En LVP1 domina la yuxtaposición (38,9%), en EPA1, la coordinación (40 %), mientras que en BLA1 y L3C1 domina la subordinación (36,11% y 44,44% respectivamente). Las estructuras mixtas, las más complejas, integran en la misma oración diversas fórmulas (yuxtaposición, coordinación y subordinación). No obstante, los nexos son recurrentes.

⁷⁹ Usamos “frase” para designar unidades sintácticas carentes de estructura oracional por ausencia de verbo en forma personal, pero dotadas de significado e independencia sintáctica y semántica en cuanto desempeñan una intención comunicativa en el contexto.

Tabla 47: Estudio cuantitativo y porcentual de estructuras sintácticas oracionales (modalidad 1: texto escrito)

ESTRUCTURA	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
Nº total de oraciones	21	100	10	100	36	100	18	100
Frases	2	9,52	-	-	-	-	-	-
Or. simples	7	33	3	30	9	25	6	33,33
Or. comp.	12	57,14	7	70	27	75	12	66,66
Yuxtaposición	5	38,09	-	-	1	2,7	-	-
Coordinación	0	0	4	40	8	22,22	4	22,22
Subordinación	2	9,52	-	-	13	36,11	8	44,44
Mixtas	5	19	3	30	5	13,88	1	5,55

En el caso del cuento pedagógico, se ha preferido la yuxtaposición como procedimiento de composición sintáctica⁸⁰, en tanto que en los demás cuentos se ha preferido la coordinación copulativa⁸¹ –nótese la ausencia de otros nexos coordinados- y entre las subordinadas, destacan las sustantivas de complemento directo (en estilo directo o indirecto)⁸², las adjetivas⁸³, circunstanciales de finalidad⁸⁴ y

⁸⁰ LVP1 (anexo 7.1): 1, 2, 5, 7, 12, 14, 17, 18 y 19.

⁸¹ L3C1 (anexo 8.1): 4, 9, 11, 14, 18; BLA1 (anexo 5.1): 5, 6, 10, 11, 17, 21, 22, 29, 32, 33 y 35.

⁸² L3C1 (anexo 8.1): 3, 8 y 16; EPA1 (anexo 6.1): 6; BLA1 (anexo 5.1): 3, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 17, 20 y 26; LVP1 (anexo 7.1): 2, 7, 8, 22.

⁸³ L3C1 (anexo 8.1): 1, 10, 15, 19; EPA1 (anexo 6.1): 0; BLA1 (anexo 5.1): 3, 30 y 31; LVP1 (anexo 7.1): 0.

⁸⁴ L3C1 (anexo 8.1): 3, 6, 16, 4; EPA1 (anexo 6.1): 0; BLA1 (anexo 5.1): 9 y 18; LVP1 (anexo 7.1): 1 y 3.

circunstanciales de tiempo⁸⁵. En total solo cuatro variedades de subordinadas.

En el estudio de la modalidad oracional (tabla 48), el número de oraciones no siempre coincide con el recuento anterior dado que, en algunos casos, las oraciones compuestas mezclan dos modalidades. No obstante, la modalidad oracional dominante en todos los casos es la enunciativa con pocas variaciones o ninguna como sucede en EPA1 y L3C1.

Tabla 48: Estudio cuantitativo y porcentual de oraciones atendiendo a la modalidad oracional (modalidad 1: texto escrito)

MODALIDAD	LVP1	%	EPA1	%	BLA1	%	L3C1	%
Nº de oraciones	29	100	10	100	36	100	18	100
Enunciativas	20	68,9	10	100	29	80,5	18	100
Interrogativas	5	17,2	-	-	3	8,3	-	-
Exclamativas	4	13,7	-	-	4	11,1	-	-

6.2.3. Consideraciones sobre las características textuales de los cuentos utilizados en clase de 2-3 años de la Escuela Infantil Jardylandia.

⁸⁵ L3C1 (anexo 8.1): 6 y 8; EPA1 (anexo 6.1): 0; BLA1 (anexo 5.1): 16, 24, 26 y 27; LVP1 (anexo 7.1): 7.

Los cuentos utilizados se caracterizan por su sencillez, con independencia de su tipología. Se utilizan pocos personajes, con un sistema de relaciones bien definido y unas motivaciones claras que permiten el seguimiento por el niño. Los cuentos pedagógicos son más simples, los personajes son recurrentes, el tiempo es concreto y la sucesión de sucesos lineal. Lo importante en ellos es el uso de un universo cotidiano, educa en el reconocimiento de objetos próximos y el desarrollo de respuestas emocionales y conductuales ante situaciones concretas que el niño puede implementar en su vida diaria. Los cuentos tradicionales presentan una mayor complejidad, el universo es mágico, los lugares no son conocidos y el tiempo es expandido, si bien se respeta la organización lineal de los acontecimientos. Aun así, se recurre a adaptaciones para simplificar la trama argumental. En ellos se conjugan más actantes y fuerzas actanciales, introducen variables que tienen mayor impacto emocional en el niño, el miedo desempeña un papel importante. Juega más con la imaginación y sumerge al niño en un universo de fantasía.

En cuanto a las características lingüísticas, el cuento como texto presenta rasgos propios del lenguaje lógico-racional pero sencillo en la expresión. En el plano sintáctico oracional observamos la ausencia de frases y el predominio de la entonación enunciativa. La estructura oracional no es compleja, el uso de nexos es limitado y reiterativo. Leído como está escrito carecería de emoción narrativa. En el plano léxico, el dominio de sustantivos concretos determinados nos muestran un lenguaje apegado al mundo físico y a la imagen, propio en niños que aún necesitan de la contextualización para la comprensión e interpretación del mensaje. Las formas verbales en

presente o pretérito con pocas alteraciones son propias de una noción incipiente de la temporalidad por mera adición.

6.3. Valoración de la elocución de la maestra en el acto comunicativo

El cuento escrito sirve de base para el desarrollo de la actividad, pero la elocución del cuento imprime variaciones para la adecuación del relato a las circunstancias comunicativas. La eficacia del cuento dependerá de la adecuación de la historia a la edad de los niños, pero también muy directamente de cómo se expone el cuento por parte del adulto de referencia que interviene en la actividad. En este sentido, conviene analizar la función dominante de la maestra/emisor según el formato utilizado, las variaciones producidas en el plano de la comunicación verbal respecto al cuento base que sirve de punto de partida y, por último, las características del lenguaje no verbal utilizadas en el aula. Y esto atendiendo al formato de transmisión, lo que nos permitirá constatar variables cuantitativas y cualitativas según los casos.

6.3.1. Función del emisor según el formato de transmisión

La función del emisor varía según el formato de presentación del cuento. El cuento contado (*Blancanieves y los siete enanitos*) prescinde del texto, la maestra, de pie y los niños sentados en semicírculo asume el protagonismo y cuenta la historia, utiliza

láminas que va exponiendo a medida que avanza la historia. En el cuento leído (*Lisa va a la piscina*), la maestra se sienta en una silla bajita, a la altura de los propios niños; estos, alrededor, escuchan sentados en las colchonetas; realiza una primera lectura sin mostrar imágenes, y una segunda mostrándolas e insistiendo en los detalles. En el cuento representado en guiñol (*El pollito amarillito*), dos maestras intervienen detrás del escenario manejando los muñecos y los diálogos, mientras que su maestra, situada entre el escenario y los niños, interviene como narradora poniéndose de pie de frente, o se sienta como espectadora durante la representación escénica. Una cuarta maestra, situada detrás, maneja el CD para incorporar canciones en momentos concretos. En el cuento visto en televisión (*Los tres cerditos*), los niños se sientan en bancos corridos en torno a la pantalla, la maestra se sienta junto a los niños como una espectadora más de la película, e interviene esporádicamente para responder preguntas o hacer comentarios. Los diferentes formatos condicionan la función dominante de la maestra durante el acto de comunicación.

Cuando el emisor cuenta o lee la historia, su función dominante es la de “narrador”, aunque también interviene en este caso como “mediador” entre el niño y la historia (BLA y LVP). El adulto actúa como mediador cuando interpreta emocional o racionalmente lo que va sucediendo en el relato. Esta función de mediador se halla presente en todos los casos, pero resulta más evidente y diferenciada cuando el soporte utilizado es la representación visual, dado que en la historia contada se incardinan los comentarios y la interpretación en la propia narración. En el caso de la representación en guiñol (EPA) la función es variada, dado que va alternando sus intervenciones, actúa como narrador en la presentación y enlaces de las escenas y

deja el diálogo a los personajes a través de la representación. En el cuento visto, en cambio, el papel de narrador se minimiza y se centra más en la función de mediador y dinamizador del cuento (L3C). Es el único caso en que el profesor podría quedarse como mero espectador compartiendo el relato, pero no es así; de hecho, su presencia actúa como catalizador de la atención de los niños posibilitando a través de la mediación el control de las reacciones emocionales ante los acontecimientos.

No obstante, la función de dinamizador o animador es básica en todos los formatos. La profesora aprovecha el relato para intercalar recursos didácticos de tipo cognitivo (contar, repasar los colores, interpretaciones causales de los acontecimientos), de tipo emocional (interpelando sobre las emociones de los personajes, reproduciendo gestualmente los estados emocionales, por ejemplo), de tipo cinestésico (coreografías preparadas sobre canciones).

En L3C con acompañamiento, los niños permanecen sentados en sus respectivos lugares durante toda la actividad incluso durante las interrupciones producidas por fallos técnicos. En cambio, en L3C sin acompañamiento, los niños se levantan, reaccionan de forma desproporcionada, hablan atropelladamente, se cambian de sitio, alternan el foco de atención entre el relato, sus compañeros y los acontecimientos circundantes. Al fallar la figura de autoridad referente, la dispersión es mucho mayor. De ahí que la función dominante en el caso de L3C sea la de “mediador”.

En la tabla 49, hemos clasificado las funciones en “primarias”, “secundarias” y “terciarias”, siendo la “primaria” la función dominante en ese formato y siendo “terciaria” aquella que

entendemos que está presente pero con escasa relevancia en el desarrollo de la actividad. En el caso del cuento leído o contado, la función “espectador” está ausente.

Tabla 49: Funciones dominantes de la maestra/emisor según el cuento y el formato de exposición

FUNCIONES	BLA	LVP	EPA	L3C
Narrador	primario	primario	secundario	Terciario
Mediador	secundario	secundario	primario	Primario
Dinamizador	secundario	secundario	secundario	Secundario
Espectador	-	-	terciario	Terciario

6.3.2. Comunicación verbal del emisor

El cuento escrito y leído es estático, se ciñe en su elocución a una forma fija preestablecida. Pero el hecho de contar un cuento, leerlo o representarlo, es un acto de comunicación dinámico cuya eficacia depende del emisor. Inevitablemente, el cuentacuentos, la maestra-emisora en nuestro caso, recrea la historia en mayor o menor medida cada vez que la presenta. Pero según el formato de exposición esta recreación puede ser más o menos libre. En el cuento leído el margen es pequeño porque la lectura se ciñe al texto propiamente dicho; pero, en el cuento contado, el emisor recrea la historia en cada relato, puede ampliar o acortar, enfatizar determinadas partes o detenerse en un momento dado para interactuar con el auditorio. Todo ello supone desplegar una serie de recursos comunicativos. En esta fase de

transmisión de la historia intervienen, pues, nuevos elementos como aquellos que son propios del lenguaje no verbal, la proxemia o los elementos paralingüísticos asociados al acto mismo de la elocución. También se producen variaciones léxicas y sintáctico oracionales en el mensaje verbal. Aunque la estructura básica del cuento, la gramática textual, no cambie, sí interesa analizar estos recursos para constatar los fenómenos que inciden en la actividad en el aula dependiendo del formato de exposición de cada uno de los cuentos⁸⁶.

6.3.2.1. Plano paralingüístico

Logramos un mayor grado de atención cuando el volumen y la dicción son correctos y se adecuan al espacio, es decir, el mensaje llega con claridad al receptor. Además, la atención se acentúa cuando producimos alteraciones en la curva de entonación. Es importante introducir variaciones tonales, lo que se consigue mediante la alternancia de modalidades oracionales (enunciativas, interrogativas y exclamativas) y la inserción de frases, interjecciones y onomatopeyas que producen rupturas en la línea melódica (tabla 50).

Por otra parte, las preguntas directas que comprometen respuestas, fomentan la participación y, con ello, el enfoque direccional de la atención hacia el relato. Otro importante factor de alteración tonal consiste en la dramatización o impostura de voces adecuándolas al perfil de los personajes y la situación. En el caso del cuento leído o contado, la dramatización es realizada por el propio narrador; en

⁸⁶ Este análisis es el que se recoge en el apartado 2 de los anexos correspondientes a cada uno de los cuentos estudiados en sus respectivos formatos o modalidad: “La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo”.

cambio, en el cuento representado o visto, cada personaje diferenciado aparece ya caracterizado con su voz propia.

Tabla 50: Indicadores paralingüísticos en la elocución (modalidad 2: elocución del cuento)

INDICADORES PARALINGÜÍSTICOS	BLA2	EPA2	LVP2	L3C2
Dicción y volumen adecuados	Sí	Sí	Sí	Sí
Nº interrogaciones	20	8	23	7
Nº exclamaciones	29	39	51	19
Nº onomatopeyas	5	1	5	0
Nº Pausas	1	0	3	0
Dramatización	Sí	Sí	Sí	Sí
Nº personajes	7	3	3	4
Nº intervenciones	40	7	14	30

Por otra parte, las preguntas directas que comprometen respuestas, fomentan la participación y, con ello, el enfoque direccional de la atención hacia el relato. Otro importante factor de alteración tonal consiste en la dramatización o impostura de voces adecuándolas al perfil de los personajes y la situación. En el caso del cuento leído o contado, la dramatización es realizada por el propio narrador; en cambio, en el cuento representado o visto, cada personaje diferenciado aparece ya caracterizado con su voz propia.

De ahí que los indicadores seleccionados fueran la dicción y el volumen (adecuados o no), cambios de entonación (estudio oracional) y dramatización (adecuación de la voz al personaje o diferenciación por representación).

Como puede observarse en la tabla 50, el cuento contado o leído presenta una riqueza mucho mayor en cuanto a recursos paralingüísticos. Las fluctuaciones de entonación son más variadas. Sobresale el uso de interrogaciones en ambos casos (BLA2: 20; LVP2: 23) frente al cuento representado o visualizado. Cuanto mayor es la dificultad de comprensión del formato, mayor es el empeño en producir alteraciones tonales. El cuento leído sin apoyo de imágenes requiere una mayor concentración por el soporte de lenguaje simbólico necesario, es precisamente en este soporte en el que el número de interrogaciones y, sobre todo, exclamaciones, se incrementa en relación al resto. A estas hemos de sumar el uso de onomatopeyas que suponen una ruptura en la inflexión tonal con la consecuente llamada de atención, mucho más abundantes en el formato leído y contado que en el cuento representado o visto. En cambio disminuye enormemente en el cuento visto en el que el papel del adulto/emisor como transmisor modera sus intervenciones. La presencia de exclamaciones en este caso está relacionada con expresiones de emociones a través de las que el emisor dirige la interpretación del receptor sobre lo que va sucediendo en el desarrollo de la acción.

Estos resultados guardan relación con el formato de exposición del cuento, dado que otros elementos como la dramatización y el número de personajes no suponen una variable relevante. En el caso del cuento leído, tenemos solo tres personajes con catorce intervenciones y, sin embargo, en la elocución se han producido hasta 51 exclamaciones cuando el número de personajes e intervenciones son muy superiores en otros cuentos como BLA2 o L3C2.

6.3.2.2. Plano lingüístico

Al recrear la historia, se producen variaciones en el plano lingüístico. El emisor interactúa con los receptores y recrea la historia adecuándola a la situación comunicativa. Esto supone introducir variaciones tanto léxicas como oracionales que pueden o no incidir en la eficacia de la transmisión de la historia. Ante un gesto de extrañeza en uno o varios receptores, por ejemplo, el emisor puede recurrir a introducir sobre la marcha en el discurso sinónimos que aclaren el significado, o a insertar el propio significado del término a modo de aclaración facilitando así la comprensión del receptor. Interesa, pues, constatar estas variaciones en una comparativa con el texto base que nos ha servido como punto de partida. El contraste cuantitativo y cualitativo entre las modalidades arrojará datos interesantes para la reflexión.

6.3.2.2.1. Nivel léxico-morfológico

Las grabaciones de las diferentes sesiones nos permiten, a partir de la clasificación y codificación, establecer diferentes comparativas. En todos los casos, el cuento contado o representado difiere en la elocución del texto original que sirve de base con independencia del modo de exposición, excepto en el cuento leído. Nuestro propósito es analizar esas variables en cada una de las categorías establecidas y estudiadas sobre el texto base.⁸⁷

⁸⁷ Para medir las variables producidas, en primer lugar grabamos las sesiones, a continuación transcribimos las mismas anotando intervalos de tiempo para poder situar con precisión las observaciones en el transcurso de la actividad en la grabación. Posteriormente, numeramos las frases y oraciones en la propia

Tabla 51: Variaciones cuantitativas y porcentuales de palabras entre cuentos modalidad 1 (texto) y 2 (elocución)

Nº PALABRAS	LVP	EPA	BLA	L3C
Modalidad 1	149	87	209	123
Modalidad 2	-	132	261	127
Variación %	-	+151,7	+124,8	+103,2

Lo primero que podemos observar es un incremento del caudal léxico con independencia de la modalidad de exposición utilizada, si bien el incremento varía considerablemente en función del texto base y el formato. Los resultados ofrecidos en la tabla 51 indican que el cuento donde se ha producido menor incremento léxico general ha sido el cuento visto en dibujos animados. Pero es interesante destacar que estas variaciones no son homogéneas en todas las categorías gramaticales como veremos a continuación en el análisis comparativo morfológico

transcripción para referenciarlas con precisión a lo largo del análisis (anexo 5.2, 6.2 y 8.2).

Hemos nombrado los cuentos transcritos en su elocución como LVP2 (*Lisa va a la piscina*: cuento leído), EPA2 (*El patito amarillito*: cuento representado), BLA2 (*Blancanieves y los siete enanitos*: cuento contado) y L3C2 (*Los tres cerditos*: cuento en película). En el caso del cuento leído, no consignamos datos en esta fase dado que coincide con el texto base.

6.3.2.2.1.1. Estudio léxico-morfológico del sintagma verbal: verbo y adverbio

El incremento de formas verbales se sitúa por encima de la media general en torno al 30 % en el cuento representado⁸⁸, mientras que ofrece unos resultados muy similares en los cuentos tradicionales con independencia del formato⁸⁹ (tabla 52). Este incremento se produce sobre todo en las formas personales de indicativo, las más numerosas en todos los casos⁹⁰.

Destaca también la aparición de formas de subjuntivo⁹¹, así como la aparición de formas de imperativo en BLA⁹². El uso de estas formas, aunque no parece significativo considerado dentro del cómputo global de verbos empleados (menos del 5%), sí es relevante.

El incremento de los tiempos de indicativo favorece especialmente a los tiempos simples, presente o pretérito perfecto simple. Aunque menos destacable en valores absolutos, también es reseñable el incremento de las formas de imperfecto en la “narración oral” (EPA y BLA); descienden, en cambio, en el cuento visto (L3C). También es interesante la irrupción de la forma de futuro en el cuento visto (L3C) y la aparición del condicional (EPA y L3C).

⁸⁸ EPA: 151,7/ 180,7.

⁸⁹ BLA: 124,8/129,2; L3C: 103,2/104.

⁹⁰ EPA: 1 51,7/173,6.

⁹¹ EPA: 151,7/500.

⁹² BLA: 124,8/600.

Tabla 52: Variación cuantitativa y porcentual de las formas verbales entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

VERBOS	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Nº TOTAL	49/-	-	26/47	+180,7	82/106	+129,2	49/51	+104,0
Formas no personales	18/-	-	6/9	+150	20/23	+115	17/15	-88,2
Formas personales	31/-	-	20/38	+190	62/83	+133,8	30/36	+120
Indicativo	27/-	-	19/33	+173,6	56/70	+125	30/34	+113,3
Subjuntivo	1/-	-	1/5	+500	6/7	+116,6	0/2	+200
Imperativo	3/-	-	0/0	-	0/6	+600	0/0	-

Las fluctuaciones obedecen a la perspectiva utilizada en la narración oral que no siempre coincide con el cuento escrito. Cuando se produce un incremento destacable de las formas de presente (BLA y L3C), coincide con la disminución de formas de pretérito simple.

Tabla 53: Variación cuantitativa y porcentual de los tiempos verbales de indicativo entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

TIEMPOS	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Presente	24/-	-	0/11	+1100	7/27	+385,7	2/17	+800
Perfecto S.	0/-	-	9/10	+111,1	38/20	-52,6	22/2	-9%
Pret. Imp.	1/-	-	8/10	+125	10/20	+200	5/1	-20
Perf. Comp.	1/-	-	0/0	-	0/3	+300	0/1	+100
Pret. Plusc.	0/-	-	0/0	-	1/0	-100	0/0	=
Futuro S.	0/-	-	1/2	+100	0/1	+100	1/11	+1100
Cond. Simple	0/-	-	1/5	+500	6/7	+116,6	0/2	+200

Apenas si hay cambios en el uso de las formas de subjuntivo. El imperativo, en cambio, aparece ahora en el cuento contado (BLA, 0/6), cuando había estado ausente en los textos a excepción del cuento didáctico (LVP, 3/-), como podemos observar en la tabla 54:

Tabla 54: Variación cuantitativa y porcentual en el imperativo entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

IMPERATIVO	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Variaciones %	3/-	-	0/0	=	0/6	+600	0/0	=

Tabla 55: Variación cuantitativa y porcentual de adverbios entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

ADVERBIOS	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Tiempo	7 / -	-	4 / 4	=	7 / 4	-57,1	4 / 2	-50
Lugar	1 / -	-	-	-	2 / 2	=	1 / 2	+100
Modo	4 / -	-	2 / 2	=	2 / 2	=	2 / 2	=
Cuantificadores	2 / -	-	1 / 2	+100	2 / 4	+200	1 / 2	+100
Interrogativos	1 / -	-	0 / 1	+100	0 / 2	+200	-	-
Afirmativos	1 / -	-	0 / 1	+100	0/1	+100	0 / 1	+100
Negativos	0 / -	-	0 / 1	+100	2 / 1	-50	0 / 1	+100
Exclamativos	-	-	0 / 1	+100	-	-	-	-

Los adverbios se mantienen en valores similares, aunque descienden los adverbios de tiempo tanto en el cuento contado (BLA2) como en el cuento visto (L3C2) (tabla 55).

6.3.2.2.1.2. Estudio léxico-morfológico del sintagma nominal: nombres, adjetivos, determinantes y pronombres.

Respecto al sustantivo, el incremento también se produce con una variación significativa entre el cuento visto en dibujos animados (L3C) y los demás formatos. En este caso, en el cuento visto en televisión, observamos un descenso apreciable en el uso de los nombres comunes respecto al texto escrito, especialmente acusado entre los nombres concretos (tabla 56).

Tabla 56: Variación cuantitativa y porcentual de sustantivos entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

SUSTANTIVOS	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Comunes	37/-	-	25/27	+108	49/47	-95,9	24/19	-79,1
Concretos	32/-	-	23/24	+104,3	39/42	+107	22/12	-54,5
Abstractos	5/-	-	2/3	+150	10/5	-50	2/7	+350
Propios	4/-	-	-	-	8/1	-12,5	-	-

No se observan variaciones destacables en cuanto al uso de los determinantes que mantienen valores muy similares con oscilaciones

de más o menos 1 en las mismas formas. Solo se aprecia una variación significativa en el uso de los numerales en BLA y la desaparición de algunas formas en L3C (totalizadores, contractos y numerales), lo que guarda relación con el descenso cuantitativo de nombres comunes en el formato de visionado (ver tabla 57).

Tabla 57: Variación cuantitativa y porcentual de determinantes entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

DETERMINANTES	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Determinados	2 / -	-	3 / 4	+133	3 / 3	100	4 / 3	-75
Indeterminados	1 / -	-	2 / 2	100	2 / 2	100	2 / 2	100
Demostrativos	1 / -	-	-	-	1 / 1	100	0 / 1	+100
Posesivos	1 / -	-	2 / 3	+150	2 / 3	+150	2 / 2	100
Totalizadores	1 / -	-	-	-	2 / 1	-50	1 / 0	-100
Contractos	2 / -	-	1 / 2	+200	2 / 1	-50	2 / 0	-100
Cuantificadores	1 / -	-	1 / 2	+200	-	-	-	-
Numerales	-	-	-	-	1 / 5	+500	2 / 0	-200
Exclusión	-	-	1 / 1	100	-	-	-	-
Interrogativos	-	-	0 / 2	+200	-	-	-	-
Exclamativos	-	-	0 / 1	+100	-	-	-	-

Lo mismo sucede con los pronombres: destaca el incremento de los pronombres personales en todos los formatos, en especial en BLA, y el de los demostrativos que aparecen en BLA y L3C. Nótese la escasa relevancia de las partículas interrogativas y exclamativas

tanto entre los determinantes como entre los pronombres, ambos básicos en las rupturas de las inflexiones tonales que podrían contribuir a mantener la atención de los receptores (tabla 58).

Tabla 58: Variación cuantitativa y porcentual de pronombres entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

PRONOMBRES	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Personales	10 / -	-	5 / 8	+160	6 / 11	+183	5 / 7	+140
Demostrativos	1 / -	-	-	-	0 / 2	+200	0 / 1	+100
Totalizadores	1 / -	-	1 / 1	=	2 / 1	-50	1 / 1	=
Interrogativos	1 / -	-	0 / 1	+100	2 / 2	=	0 / 1	+100
Relativos	1 / -	-	-	-	1 / 1	=	1 / 1	=
Exclamativos		-	0 / 1	+100	0 / 1	+100	-	-
Numerales		-	-	-	0 / 1	+100	-	-

Respecto a los adjetivos (tabla 59), descienden los adjetivos nocionales en el cuento contado (BLA); aunque lo más llamativo es cómo desaparecen los adjetivos sensoriales al pasar del texto a la adaptación dialogada en el cuento visto en televisión (L3C), a cambio, se observa en este formato un notable incremento de los adjetivos de significado nocional.

Tabla 59: Variación cuantitativa y porcentual de adjetivos entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

ADJETIVOS	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Sdo. Sensorial	2 / -	-	6 / 5	-83,3	8 / 8	100	4 / 0	-400
Sdo. Nocional	6 / -	-	3 / 4	+133	17 / 11	-64	3 / 10	+333

6.3.2.2.1.3. Elementos de relación: preposiciones y conjunciones

El número de preposiciones va disminuyendo según el formato utilizado. El descenso más significativo lo volvemos a apreciar en el cuento visto en dibujos animados (L3C) (tabla 60):

Tabla 60: Variación cuantitativa y porcentual de preposiciones entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

PREPOSICIONES	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Variaciones	7 / -	-	5 / 4	-80	8 / 6	-75	9 / 6	-66,6

Las conjunciones se incrementan ligeramente introduciendo nuevas relaciones inexistentes en el texto (tabla 61). En concreto, aparecen las coordinadas adversativas (EPA2) y las subordinadas anunciativas (EPA2), también las subordinadas causales en el cuento contado (BLA2) y las condicionales (EPA2, BLA2 y L3C2). En cambio, decrece el número de coordinadas adversativas en el cuento contado (BLA, 2/1) y visto (L3C, 1/0). Como veremos más adelante, en el caso del cuento contado crece el uso de las frases frente a las oraciones gramaticales y, entre las oraciones compuestas, también crece el uso de las estructuras yuxtapuestas que agilizan la exposición en detrimento de la expresión lógica marcada por las conjunciones.

Tabla 61: Variación cuantitativa y porcentual de conjunciones entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

CONJUNCIONES	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Coordinadas								
Copulativas	1 / -	-	1 / 1	=	1 / 1	=	1 / 1	=
Disyuntivas	1 / -	-	-	-	-	-	-	-
Adversativas	0 / -	-	0 / 1	+100	2 / 1	-50	1 / 0	-100
Subordinadas								
Anunciativa	1 / -	-	0 / 1	+100	1 / 1	=	1 / 1	=
Causal	0 / -	-	-	-	0 / 2	+200	-	-
Condicional	0 / -	-	0 / 1	100	0 / 1	+100	0 / 1	+100

6.3.2.2.1.4. Interjecciones y onomatopeyas

Sí se produce, en cambio, un incremento significativo en el uso de interjecciones y onomatopeyas en todos los cuentos (tabla 62); se constata la aparición en todos los formatos, cuando en el texto, excepto en el caso del cuento pedagógico (LVP, 2 y 1) eran prácticamente inexistentes.

Tabla 62: Variación cuantitativa y porcentual de interjecciones y onomatopeyas entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

Interjecciones Onomatopeyas	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Variaciones	2 / -	-	0 / 3	+300%	0 / 3	+300%	0 / 3	+300%
Variaciones	1 / -	-	0 / 3	+300%	0 / 4	+400%	0 / 0	=

6.3.2.2.2. Nivel sintáctico-oracional

6.3.2.2.2.1. Estructuras sintácticas-oracionales

La sintaxis oracional, el incremento en el número de oraciones al pasar del texto a la elocución del cuento, comporta el aumento de todas las variables.

Tabla 63: Variación cuantitativa y porcentual de oraciones atendiendo a su estructura entre modalidades 1 (texto) y 2 (elocución)

ORACIONES ESTRUCT.	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Frases	2 / -	-	0 / 14	+1400	0 / 15	+1500	0 / 8	+800
Or. simples	7 / -	-	3 / 11	+366	9 / 35	+388	6 / 8	+133
Or. Compuestas	12 / -	-	7 / 12	+171	27 / 48	+177	12 / 15	+125
Yuxtaposición	5 / -	-	0 / 5	+500	1 / 9	+900	0 / 4	+400
Coordinación	0 / -	-	4 / 2	+50	8 / 7	-87	4 / 3	-75
Subordinación	2 / -	-	0 / 2	+200	13 / 12	-92	8 / 2	-25
Mixtas	5 / -	-	3 / 3	100	5 / 20	+400	1 / 6	+600

No obstante, destaquemos el incremento de las frases y oraciones simples, excepto en el cuento visto en televisión; aumenta también el número de oraciones compuestas, pero la mayor subida se debe a la presencia e incremento de las oraciones yuxtapuestas; por último, el descenso de las coordinadas y subordinadas en el cuento visto (L3C), a favor de las estructuras mixtas más complejas. Estas estructuras mixtas también se multiplican en el cuento contado (BLA), sin que descendan otros tipos de estructuras oracionales (ver tabla 63).

6.3.2.2.2. Modalidad oracional

En la modalidad oracional, se incrementan notablemente las oraciones interrogativas y exclamativas ausentes en los textos en algunos casos (EPA1 y L3C1); en el cuento leído la suma de ambas se aproxima al número de oraciones enunciativas, y en el caso del cuento en guiñol, las superan (tabla 64).

Tabla 64: Variación cuantitativa y porcentual de oraciones atendiendo a su modalidad entre modalidades de exposición 1 (texto) y 2 (elocución)

MODALIDAD	LVP M1/M2	%	EPA M1/M2	%	BLA M1/M2	%	L3C M1/M2	%
Enunciativas	20 / -	-	10 / 18	+180	29 / 66	+227,5	20 / 23	+115
Interrogativas	5 / -	-	0 / 2	+200	3 / 7	+233,3	0 / 1	+100
Exclamativas	4 / -	-	0 / 21	+2100	4 / 27	+675	0 / 8	+800

6.3.2.3. Comunicación no lingüística (no verbal) del emisor

La expresión corporal constituye un aspecto fundamental en el acto de comunicación. Recordemos que se atribuye hasta un 90 % de preeminencia a la comunicación no verbal respecto a la verbal y que el adulto/emisor es el referente hacia el que se dirige la atención del niño. Para la observación, dentro de este apartado, hemos seleccionado variables que pueden incidir en una mejor adecuación del acto de comunicación.

6.3.3.1. Posición frente al grupo

El formato del cuento y la función de la profesora determina cómo se sitúa frente a los alumnos (ver tabla 65). En el cuento contado (BLA2) la profesora se mantiene de pie frente a los alumnos mientras narra la historia y solo se gira para coger las láminas de la mesa de apoyo y para dejarlas expuestas colgándolas. En cambio, en el cuento leído (LVP2) se sienta en una silla baja frente a los alumnos situándose a su altura, resulta así integrada en un grupo organizado en forma de círculo. En cambio, en el cuento representado (EPA2), la posición varía según intervenga como narradora o como espectadora; cuando interviene como narradora se levanta y centra la atención en sí misma; cuando actúa como espectadora, se sienta mientras intervienen los personajes, lo cual permite que los alumnos centren la atención en el escenario. En el cuento visto en dibujos animados (L3C2) se mantiene sentada junto a los alumnos.

En todos los casos, la localización de la profesora se sitúa entre las imágenes (láminas, representación o película) y los alumnos, de forma que la línea visual del grupo se encuentre necesariamente con ella durante el seguimiento de la actividad.

Tabla 65: Posición del emisor frente al grupo en las distintas modalidades de exposición

POSICIÓN	LVP	EPA	BLA	L3C
De pie	-	-	+	-
Sentado	+	-	-	+
Mixto	-	+	+	-
Desplazándose	-	+	+	-
Estático	+	+	-	+

6.3.3.2. Gesticulación facial

A través de los gestos del rostro transmitimos emociones, reacciones ante los acontecimientos narrados o ante las situaciones. También usamos gestos para reforzar el significado de algunas palabras, como refuerzo léxico.

En el caso del cuento contado, el cuento leído y el cuento representado, es la propia profesora quien transmite estados de ánimo a través de la gesticulación. En el caso del cuento representado, las marionetas utilizadas carecen de expresividad, por lo que nos hemos centrado en la profesora durante sus intervenciones como narradora. En cambio, en el cuento visto, hemos analizado las expresiones emocionales realizadas por los distintos personajes, un análisis muy interesante al reproducir esquemas constantes como sucede en las tiras cómicas y las ilustraciones. Las expresiones emocionales que hemos podido constatar en cada caso son: alegría⁹³, lástima / pena⁹⁴, enfado / ira⁹⁵, sorpresa⁹⁶, miedo / pánico⁹⁷, advertencia⁹⁸ y burla⁹⁹.

⁹³ **Alegría:** sonrisa amplia, ojos abiertos, cejas relajadas: BLA2: 2:52; 3:39; 5:11; 8:13; 8:55; EPA2: 1:43.64, 2:04.03 o 7:56.43; LVP2: 0:02; 00:56; 1:27; 1:52; 2:25; 3:53; 5:26; 5:51; 6:14; 7:33; .69; 3:49.39; L3C2: 0:02; 00:56; 1:27; 1:52; 2:25; 3:53; 5:26; 5:51; 6:14; 7:33; .69; 3:49.39.

⁹⁴ **Lástima, pena o tristeza:** ojos abiertos, cejas y boca en “^”: BLA2: 2:12; 2:38; 2:42; 3:00; 4:25; 7:55; L3C2: 4:21; 5:43.

⁹⁵ **Enfado:** ojos entrecerrados, ceño fruncido en “v” y boca enarcada hacia abajo (puede cruzar los brazos y patear en el suelo –ira-): BLA2: 1:13; 2:03; 7:04; EPA2: 5:35.43; L3C2: 3:33; 3:36; 4:34; 4:38; 6:45.

Tabla 66: Gestualización facial emocional de la profesora/emisor durante la actividad en los diferentes cuentos

GESTOS FACIALES	BLA	EPA	LVP	L3C
Alegría	6	4	12	11
Lástima, pena	6	-	-	2
Enfado, ira	3	1	-	5
Sorpresa	7	-	9	2
Miedo, pánico	4	-	-	11
Advertencia	1	-	2	2
Burla	-	-	-	1
Astucia	-	-	-	8
Amenaza	-	-	-	3
Inspiración	-	-	-	1

Como podemos observar, la mayor riqueza en cuanto a cantidad y variedad de expresividad facial vinculada a las emociones se encuentra en el cuento en dibujos animados. A ello se presta tanto el formato, como el argumento y el número de personajes intervinientes

⁹⁶ **Sorpresa:** abriendo mucho los ojos (se acompaña a veces de brazos abiertos hacia delante mostrando las palmas): BLA2: 1:11; 3:59; 5:08; 5:17; 5:21; 6:53; 8:18; LVP2: 0:005 /1:02.72; 4:00.54; 1:11.36/25; 1:23.35; 3:46.27; 4:53,52; 5:34.53; 5:59.49 ; L3C2: 2:24; 3:27.

⁹⁷ **Miedo/pánico:** ojos muy abiertos, cejas en “^” y labios abocinados o en “^” (a veces acompañado de gesto con la mano cubriendo total o parcialmente la cara; en los dibujos aparecen refuerzos icónicos como los rayos o el temblor): BLA2: 3:10; 3:28; 6:19; 7:37; L3C2: 2:36; 2:43; 3:16; 3:27; 4:10; 4:17; 4:48; 4:51; 4:56; 5:53; 7:43.

⁹⁸ **Seriedad/advertencia/determinación:** cejas en “^”, labios rectos, actitud seria (se ralentiza la dicción): BLA2: 8:28; LVP: 00:41; 1:34; 4:17.41; L3C2: 2:24; 2:26.

⁹⁹ **Burla:** riéndose de C3: L3C2: 1:34; 1:48.

en el desarrollo. En segundo lugar, el cuento contado es el que ofrece mayor riqueza, coincide en el argumento del cuento tradicional y el formato en que la profesora actúa exclusivamente de narradora.

6.3.3.3. Uso de la mirada

En todos los casos, la profesora mantiene el contacto visual permanente con el grupo, lo que le permite controlar y reforzar en cada momento los niveles precisos de atención. Usa la mirada de barrido en todos los casos. Cuando se dirige al grupo mira alternativamente a todos y cada uno de los niños deteniéndose algunos segundos en cada rostro. Pero esta modalidad de mirada está condicionada por el formato de exposición del cuento. Así, este contacto es más intenso en el cuento narrado (BLA2), y el cuento leído (LVP2).

En el primer caso, al no depender del texto escrito, toda la interlocución se realiza mirando a los receptores de ahí que sea la modalidad que alcanza el mayor nivel de intensidad en todos los aspectos excepto en la “mirada alternante”. En el cuento leído sucede de forma similar, pero la lectura condiciona el que la mirada descienda hacia el libro o la lámina para leer. Aunque practiquemos la lectura anticipativa y nos sepamos de memoria el texto, son instantes en los que perdemos el contacto visual con la audiencia. En uno y otro caso, son frecuentes las interpelaciones de la audiencia. Para responder fijamos la atención en la persona que realiza la observación o efectúa la pregunta, practicamos la “mirada directa” que sirve de retroalimentación positiva de actitud y conducta. Por eso. Es más usada y frecuente en aquellas modalidades en las que existe mayor

intercambio de información y menos en el cuento representado o visto donde la linealidad de la exposición impide las interrupciones. En cambio, en el cuento representado y visto, la mirada alterna entre el escenario o la pantalla y el grupo, es lo que hemos denominado “mirada alternante”. En el cuento representado (EPA), al intervenir también como narradora, el contacto visual es más intenso que en el cuento visto (L3C) donde actúa como espectadora-mediadora (ver Tabla 67¹⁰⁰).

Tabla 67: Tipología de la mirada durante la actividad en los diferentes cuentos

TIPOLOGÍA MIRADA	BLA	LVP	EPA	L3C
Intensidad	*****	****	***	**
Mirada de barrido	*****	****	***	**
Mirada directa	*****	***	**	*
Mirada alternante	*	***	***	***

6.3.3.4. Gesticulación corporal

La gesticulación corporal acompaña inevitablemente al acto de comunicación. Los gestos se utilizan de forma consciente o inconsciente con distintos fines y utilidades que pueden ponerse al servicio de una mejor eficacia en la práctica. Pero no resulta fácil aislar y clasificar los movimientos que se producen en un continuo en que los significados e intenciones pueden solaparse y confundirse con facilidad. Hemos de entender, además, que los gestos corporales acompañan a la gesticulación facial donde se concentran de manera

¹⁰⁰ Siendo 5 estrellas “muy frecuente e intensa” y 1 estrella “poco frecuente”

especial los iconos emocionales. Hemos separado en la tabla 68 los gestos atendiendo a la siguiente clasificación¹⁰¹:

- Emblemáticos¹⁰²
- Ilustrativos¹⁰³

¹⁰¹ Para la grabación de las clases hemos recurrido en ocasiones a 2 cámaras fijas: C1 enfoca a la profesora, C2 enfoca a los alumnos. Las citas consignan, a continuación de las siglas correspondientes al cuento, la cámara a cuyo registro corresponde el instante temporal anotado inmediatamente después. Estas anotaciones temporales se han mantenido en las transcripciones junto con las observaciones gestuales en cada caso. Así BLA/C1/1:00 significa que la observación corresponde al cuento de Blancanieves, registro de la cámara nº 1, minuto 1 de grabación.

¹⁰² **Gestos emblemáticos: Negación (11):** girando la cara alternativamente (BLA/C1/2:39,90; 2:42,19; 7:38,24); dedo índice oscilando de un lado a otro (BLA/C1/6:42,51; EPA/5:28,13; L3C/3:16; 4:26; 4:50; 5:23; 5:45; 7:45). **Afirmación, asentimiento (4):** Movimientos verticales de la cabeza (LVP/3:49,39; L3C/1:50; 2:58; 4:58). **Silencio (6):** Dedo índice a los labios (EPA/1:4,64; 2:27,85; L3C/1:13; 1:24; 1:31; 1:36). **Saludo (5):** agitando la mano derecha o izquierda (“hola” / “adiós”: EPA/ 2:04,03; 2:13,76; 5:59,71; LVP/5:19,19; 8:39,88). **Besitos (1):** Mano a los labios lanzando besos (EPA/8:28,26). **Bien/de acuerdo (1):** Dedo índice contra el pulgar, “Ok” (LVP/4:25,58).

¹⁰³ **Gestos ilustrativos: Desconocimiento:** sube ambos hombros abriendo los ojos (BLA/ C1/3:17; EPA/7:43,20). **Evidencia:** abre los brazos mostrando las manos (BLA/C1/ 2:05,98; 2:17,01; 3:49,07; 7:50,46; EPA/8:28; LVP/ 0:35 /10 / 13 / 18,2; L3C/ 6:29; 8:00). **Entorno:** describe un amplio arco con la mano derecha (“reino”, “mar”, “tierra”: cuanto se ve, BLA/C1/1:36,22; EPA/8:23; 8:24; LVP/5:10). **Yo:** se señala a sí misma con el índice (BLA/C1/1:39,20). **Vociferar:** hace bocina con las manos (BLA/C1/1:53,06). **Irse lejos:** movimiento de la mano de adentro hacia afuera (BLA/C1/ 3:02,76). **Superior/mayor:** agita hacia arriba la mano con la palma abierta (LVP/ 0:005). **Enanitos:** la mano, palma hacia abajo a la altura de la cintura (BLA/C1/3:49,07). **Puerta:** ambas manos dibujan arriba el contorno de un rectángulo (BLA/C1/3:31,59). **Leer:** se coloca las gafas (LVP/ 00:56,01). **Salir:** desplaza la mano de adentro hacia afuera (LVP/ 2:27,20). **Agarrar:** cierra el puño derecho alargando el brazo (LVP/ 2:29,86). **Ofrecer:** mano derecha se extiende al frente (BLA/C1/ 6:58). **Enfatizar/subrayar:** subraya el episodio: dedo índice en movimiento ascendente y descendente remarcando las frases (seria), a veces el movimiento se acompaña del balanceo del tronco de forma rítmica (BLA/C2/1:56,25; EPA/2:32,11; 7:36,15; LVP/0:005; 1:38,13; 5:17). **Advertencia o amenaza:** dedo índice en movimiento ascendente y descendente, pocas veces, el

- Emotivos¹⁰⁴
- Reguladores¹⁰⁵
- De adaptación
- De dramatización¹⁰⁶

tono es admonitorio (LVP/2:45,71; 3:05; 4:11,60; 4:22,08; 10:07,09; 11:38,47; L3C/ 2:15; 4:12; 5:40; 7:38). **Ver:** Señala su ojo (EPA/00:45). **Oír:** señala su oído (EPA/8:58,76; LVP/0:05; L3C/ 7:59). **Cantidad/sorpresa:** agita ambas manos simultáneamente (EPA/7:54,67). **Parar:** extiende el brazo con la mano abierta y palma hacia afuera (LVP/4:32,74). **Contar/enumerar:** dedo pulgar va desplazándose sobre los demás (LVP/ 4:11,60). **Reflexionar:** dedo índice a la barbilla, posición mantenida (LVP/ 0:005). **Cruzar:** desplaza la mano derecha abierta de derecha a izquierda (LVP/ 4:32,74).

¹⁰⁴ **Gestos emotivos:** **Preocupación:** manos unidas, dedos entrecruzados (BLA/C1/2:09,38). Manos unidas, dedos entrecruzados (refuerzo exclamación: BLA/C1/4:05,21). **Enfado:** da una patada en el suelo (BLA/C1/1:14,77). Cruza los brazos en el pecho (BLA/C1/1:12,00). **Perplejidad:** sube ambos hombros abriendo los ojos (BLA/C1/3:17).

¹⁰⁵ **Gestos reguladores:** **Tranquilizar:** eleva ambos brazos con las palmas hacia abajo (BLA/C2/ 00:30; 5:19,48; L3C/ 2:44). **Confirmación de respuesta:** eleva el brazo derecho con rapidez (BLA/C2/2:44,69). **Advertencia:** eleva el dedo índice (BLA/C2/3:07,61; LVP/ 2:45,71; 3:05; 4:11,60; 4:22,08; 10:07,09; 11:38,47). **Orientar la atención a un punto determinado:** señala con el índice la dirección hacia donde quiere orientar la atención de los niños (escenario, láminas, pantalla, etc.) (BLA/C2/3:53,08; 4:10,57; 4:58,13; 5:29,19 ; 5:32,53; 5:40,93; 6:47,92; 7:40,80; EPA/2:41,39; LVP/ 6:20; 6:31,12; 6:46,28; 7:15,43; 7:41,31; 7:59,01; 8:53,21; L3C/ 1:34; 1:47; 2:00; 2:19; 2:31; 2:39; 2:50; 3:59; 4:35; 5:03). **Centrar la atención hacia un punto:** muestra las láminas desplazándose en semicírculo para que los niños puedan verla (BLA/C21/04,21; 1:34,29; 4:30,41; 7:43,26). Una vez mostrada la lámina, la deja expuesta colgándola con una pinza de una cuerda que queda a su espalda (BLA/C2/1:40,82; 3:24,63; 4:36,14; 5:54,23; 7:18,99; 7:57,16; 9:00). **Centrar la atención en su voz:** lleva las manos a su espalda: aparta la atención de sí misma para centrarla en el discurso o en el escenario (EPA/1:56,10; 2:05,51; 3:23,89; 8:12,56). **Posición de escuchar:** cruza las manos sobre el pecho: Indica la posición que deben adoptar los niños, posición de escuchar (EPA/00:35; LVP/00:05). **Dirige la atención auditiva:** dirige el oído al escenario (EPA/4:32,65). **Aplaudir:** aplausos (EPA/ 2:17,19; 8:33,03; L3C/ 1:52; 5:50; 7:46). **Subrayar la importancia:** abre mucho los ojos y ralentiza la dicción (LVP/4:17,41). **Marcar el ritmo:** dedo índice marcando el compás y el ritmo, acompañamiento de los hombros (L3C/ 1:43; 2:02; 7:52).

No obstante, esta aproximación nos ofrece los siguientes resultados:

Tabla 68: Tipologías de gesticulación producidas por la maestra/emisor durante los distintos cuentos

TIPOLOGÍA GESTOS	LVP	EPA	BLA	L3C
Emblemáticos	4	7	4	13
Ilustrativos	23	9	13	7
Emotivos	-	-	4	-
Reguladores	15	9	23	17
De adaptación	-	-	-	-
Dramatización	8	3	24	-

¹⁰⁶ **Gestos de dramatización:** **Cabargar/trotar:** trotar sobre el terreno (BLA/C2/ 8:17,66). **Morder:** llevar la mano a la boca y fingir morder algo (BLA/C2/7:14,54). **Chapotear:** batir los pies (LVP/ 9:12,06). **Bracear/nadar:** batir los brazos (LVP/ 9:27,19; 9:41,07; 10:07,09; 10:17,86; 10:21,88; 11:01,56). **Ducharse:** brazo extendido hacia arriba y dedos abiertos (LVP/ 11:30,28). **Cubrirse/disfrazarse:** Pasar la mano sobre la cabeza (BLA/C2/6:20,51). **Mirar:** inclinarse hacia delante (BLA/C2/5:17,16); mirar a derecha e izquierda (BLA/C2/4:18,80). **Siete:** una mano abierta, dedos extendidos; la otra mano solo con dos dedos extendidos (BLA/C2/4:52). **Contar:** dedo pulgar desplazándose sobre los demás (BLA/C2/ 4:45). **Caminar:** finge caminar sobre el terreno (BLA/C2/2:36,24; 5:01,73; 7:18,99). **Entorno:** describe un arco superior con el brazo derecho o lo hace simultáneamente con los dos brazos (“reino”, “aquí”: BLA/C2/8:23,92; “a lo lejos”: C2/ 3:36). **Yo:** se señala a sí misma con el índice (BLA/C2/1:39,20). **Lejos:** movimiento del brazo de adentro hacia afuera (BLA/C2/ 3:02,76). **Abrir la puerta:** brazo de fuera hacia adentro, puño cerrado (BLA/C2/ 4:13,67). **Ira:** asume y representa la emoción de los personajes en función del relato (BLA/C2/1:12,00; 1:14,77; 2:01,77). **Llamar:** abocinando las manos (BLA/C2/1:53,06). **Dar:** entregar un objeto a un personaje (BLA/C2/ 2:31,58; 6:58). **Colgarse:** llevar algo colgado al hombro (BLA/C2/2:36,24). **Inclinarse:** agacharse para entrar (BLA/C2/4:16,40). **Aletear:** agitar ambos brazos con los codos flexionados (EPA/20:30). **Marchar o correr** (BLA/C2/5:01,73). **Cabargar** (BLA/C2/8:17,66). **Picotear:** los dedos en pico realizan el gesto sobre la palma izquierda (EPA/9:10,32). **Rascar con los pies:** patear el suelo (EPA/20:30).

De él se desprenden datos relevantes. Los gestos de adaptación, aquellos realizados para rectificar o disimular posibles contradicciones en la comunicación están ausentes en todos los casos. Los gestos emotivos son muy escasos, más asociados a la gesticulación facial y a las inflexiones de la propia voz en los elementos paralingüísticos. Los gestos más abundantes son aquellos que nos sirven para ilustrar y reforzar significados concretos de palabras, los ilustrativos, y aquellos que utilizamos para proporcionar instrucciones o incentivar reacciones en el auditorio, los gestos reguladores. La relevancia de la comunicación no verbal guarda una relación directa con el formato de exposición del cuento.

Cuando la transmisión se realiza fundamentalmente a través de la lengua, el nivel de dificultad aumenta, se requiere mayor atención y concentración por parte del receptor. Para lograr la comunicación eficaz se incrementan los gestos de dramatización, ilustrativos y los reguladores como sucede en BLA y LVP. En el cuento representado, en cambio, la función del emisor se divide, unas veces como espectador pasivo, otras como emisor-narrador. Disminuye el tiempo de intervención y la gesticulación disminuye. Las marionetas disponen de una menor gama de expresividad corporal y comunican a través de la continuidad escénica en la línea argumental, de ahí que la relevancia sea menor en todos los ámbitos estudiados. En el cuento visto, en cambio, la animación proporciona a los personajes la expresividad corporal que permite la presencia de movimientos ilustrativos. Por otra parte, el mantener el orden y la atención sobre la pantalla también exige por parte del adulto-acompañante una labor de control que obliga al uso de gestos reguladores. Los gestos de dramatización, en cambio, están ausentes en el cuento visto en

animación porque el soporte de transmisión es la dramatización misma a través de los personajes intervinientes.

6.3.3.5. Respuestas del emisor ante las intervenciones de los receptores

La maestra/emisor mantiene una dinámica comunicativa concreta durante el desarrollo de la actividad. Esta dinámica puede ser más o menos rígida o participativa. Al ser un acto de comunicación vivo y dinámico, el receptor puede intervenir en cualquier momento interrumpiendo la elocución. De la reacción del emisor, de cómo gestiona esta participación, dependerá el ambiente dominante en el aula. Una participación fluida pero controlada permite que el niño vaya desarrollando y perfeccionando los mecanismos comunicativos tanto lingüísticos como organizativos en relación a las normas de participación del grupo. El recibir una retroalimentación positiva en sus intervenciones fomenta la autoestima lo que facilita el aprendizaje generando el ambiente de confianza propicio para el desarrollo.

6.3.3.5.1. Actitud del emisor ante las interpelaciones de los receptores

Las intervenciones de los receptores pueden ser inducidas a través de preguntas del emisor que procura la integración del receptor en una dinámica activa y participativa, o pueden ser interpelaciones espontáneas motivadas por la curiosidad, la anticipación o, simplemente, por la distracción. En cualquiera de los casos, la actitud

del adulto es decisiva en el clima generado en la actividad: el permitir que el niño complete su intervención fomentará la participación, así como el hecho de responder a sus preguntas o realizar respuestas confirmatorias a las observaciones que se van produciendo al hilo del relato. Un incremento de interrupciones derivadas de elementos externos (ruidos, interrupciones, fallos técnicos, llamadas de atención para reconducir actitudes individuales o grupales, etc.) redundará en una mayor dispersión de la atención del grupo que restará inevitablemente eficacia a la actividad.

Los resultados obtenidos en este sentido son los siguientes (tabla 69):

Tabla 69: Actitud de la maestra/emisor ante las interpelaciones de los niños durante la actividad en los distintos cuentos

ACTITUD EMISOR	BLA	EPA	LVP	L3C
Atiende al niño y deja que se exprese ¹⁰⁷	20	7	18	23
Interrumpe al niño para continuar ¹⁰⁸	-	-	1	-

Como podemos observar, el número de interpelaciones es bastante similar con independencia del formato utilizado, existe un protocolo

¹⁰⁷ **Atiende al niño y deja que se exprese** : BLA (C 1) (20): 00:51,08; 1:13,25; 1:21,08; 1:30,50; 1:32; 1:42,33; 3:17,49; 3:21,30; 3:42,72; 3:46,05; 5:31,27; 6:27,70; 6:38,19; 8:50,52; 8:51,85; 8:58,69; 9:02,22; 9:58,78; 10:09,14; 10:29,97. EPA (C 1) (7): 2:29,82; 2:39,54; 5:39,97; 7:43,20; 7:56,43; 8:51,06; 10:49,34. LVP (C 1) (18): 00:18; 00:47; 00:49; 00:52; 00:54; 1:02; 1:10; 2:00; 2:02; 2:09; 2:24; 2:43; 3:01; 3:50,63; 4:28,07; 5:14,75; 5:26,96; 5:52. L3C (C 1) (23): 1:16,46; 1:43,37; 2:16,58; 2:28,24; 2:33,45; 2:55,75; 3:06,80; 3:08,05; 3:12,37; 3:17,56; 3:37; 3:49; 4:12,15; 4:17; 4:35; 4:45; 4:53; 5:52; 6; 6:05; 6:57; 7:06; 7:40.

¹⁰⁸ **Interrumpe al niño para continuar el relato**: LVP (CÁMARA 1): 2:55

de comportamiento que permite y motiva al niño a participar durante la actividad. La única excepción es el cuento representado en guiñol. En este caso, el tratarse de una actividad grupal donde se incorporaron los demás escolares al grupo (1 y 2 años) impide una participación tan fluida, por otra parte, la linealidad de la representación impide la atención personalizada durante la representación que no puede ser interrumpida. Ambos factores condicionan tanto el número de intervenciones como la actitud del emisor ante las interpelaciones que se producen en la secuencia de inicio. Llama la atención que el mayor número de interpelaciones se produzca en el cuento visualizado (L3C), lo que debemos relacionar con la necesidad del papel de mediador del adulto acompañante. La atención del niño es capturada por la secuencia de imágenes y la música, pero necesita comprender e interpretar lo que está viendo y solicita información adicional.

Pero lo más destacable es que como norma habitual en la dinámica de clase, la maestra/emisor atiende sistemáticamente las interpelaciones y aguarda a que el niño construya su frase antes de darle una respuesta.

6.3.3.5.2. Modo de respuesta del emisor ante las interpelaciones de los receptores

Respecto al modo de respuesta, no todas las interpelaciones la requieren, a veces resultan meras observaciones. Considerando solo las preguntas, hemos recogido los resultados en la Tabla 70. Lo más destacable es la respuesta sistemática que la maestra ofrece a los

niños en cada intervención, lo que sucede en más de un 80% de las ocasiones registradas. La única excepción se produce en el cuento representado en guiñol por las peculiaridades ya expuestas que condicionan el formato de exposición.

Tabla 70: Modo de respuesta de la maestra/emisor ante las interpelaciones de los niños durante la actividad de los distintos cuentos

MODO DE RESPUESTA DEL EMISOR	BLA2	EPA2	LVP2	L3C2
Responde a la pregunta ¹⁰⁹	19	1	16	18
Ignora la pregunta ¹¹⁰	4	3	1	2

6.3.3.5.3. Modo de respuesta del emisor para reconducción de atención en el receptor

La mayor dificultad de la actividad consiste en mantener la atención del niño en el relato. La capacidad de atención es reducida y supone, su ampliación progresiva, uno de los objetivos propuestos a través del cuento. Cuando el profesor detecta este déficit de atención

¹⁰⁹ **Responde a la pregunta:** BLA (C 1) (19): 1:18,45; 1:21,68; 1:31,50; 1:37; 1:45,75; 3:17,49; 3:46,05; 4:41; 4:43,36; 5:31,27; 6:27,70; 6:39; 7:15,02; 7:22; 8:50,52; 8:51,01; 8:58,69; 10:09,14; 10:28. EPA (C 1) (1): 5:39,97. LVP (C 1) (16): 00:18; 00:47; 00:49; 00:52; 00:54; 1:02; 2:00; 2:02; 2:09; 2:24; 2:43; 3:01; 3:50,63; 4:31,64; 5:26,96; 5:52. L3C (C 1) (18): 1:43,37; 2:16,58; 2:28,24; 3:06,80; 3:12,37; 3:21, 72; 3:38; 4:14; 4:24; 4:35; 4:49; 4:59; 6:04; 6:10; 6:50; 6:57; 7:06; 7:40,47.

¹¹⁰ **Lo ignora:** BLA (C 1) (4): 3:25,47; 4:43,36; 9:02,22; 10:08. EPA (C 1) (3): 1:37,35; 2:39,54; 7:43,20. LVP (C 1) (1): 5:14,75. L3C (C 1) (2): 2:33,44; 5:52.

puede reconducirla mediante una interpelación directa, a veces, basta con llamarlo por su nombre y alguna palabra de ánimo (la curiosidad por las láminas es el recurso más empleado). Pero no siempre es suficiente para que el niño reconduzca su atención hacia la actividad. La dispersión se hace patente cuando el niño se levanta y comienza a deambular movido por su curiosidad. En estos casos, la maestra recurre a la respuesta no verbal para reconducirlo, mediante el acercamiento y el contacto físico (ver tabla 71).

Llama la atención, en primer lugar, el escaso número de ocasiones en que la maestra actúa para reconducir la atención de los niños, indicativo del nivel general de atención que se logra durante la actividad. En segundo lugar, es de destacar cómo en la mayoría de los casos (66,6%) basta con una reconducción a través del mensaje verbal lo que nos indica la ascendencia como referente del adulto durante el desarrollo. La utilización de respuestas no verbales (33,3%) está vinculado, en nuestro caso, a un alumno concreto (N8) que, por sus características personales ofrece una dificultad especial para la concentración. Esta dificultad se agudiza cuando la modalidad de exposición al cuento es la lectura sin apoyo de imágenes, lo que resulta común al resto de los compañeros dado que es en esta modalidad donde se producen la mitad de las actuaciones (50%) en la reconducción a través de respuestas verbales. En este caso, el acercamiento, el contacto físico (tocarle el brazo o el hombro), agacharse para hablarle directamente a su altura y en un tono reposado son las claves para reconducir la atención y reintegrarlo a la actividad.

Tabla 71: Modo de respuesta de la profesora para recoducción de atención durante la actividad de los distintos cuentos

MODO DE RECODUCCIÓN DE LA ATENCIÓN POR EL EMISOR	BLA	LVP	EPA	L3C
Respuestas verbales ¹¹¹	1	4	1	2
Respuestas no verbales ¹¹²	-	4	-	-

6.3.4. Consideraciones sobre la elocución de la maestra/emisor

El uso de diferentes formatos de exposición del cuento conlleva variaciones importantes en el acto comunicativo. En el cuento leído o narrado la maestra controla más el discurso e interacciona más con el grupo. La elocución reinterpreta el texto y la oralidad –cuento contado- hace que cada experiencia sea única al estar sujeta a las variaciones que puedan producirse. Lingüísticamente se observa en todos los casos el paso a un lenguaje dialógico y expresivo en el que las marcas emocionales y la interpelación al receptor es determinante, ello condiciona el uso de frases como marcas de inicio, finalización o intercambio del papel en el diálogo, también el uso oraciones exclamativas e interrogativas, o de interjecciones y onomatopeyas. Estas variaciones en la modulación, contribuyen a mantener la tensión

¹¹¹ **Reconduce la atención o la actitud con respuestas verbales:** BLA (C 1): 6:32,60; LVP (C 1): 00:33; 3:13; 3:30,69; 3:36,39. EPA (C 2): 13:42. L3C (C 1): 00:55; 5:26.

¹¹² **Reconduce la atención o la actitud con respuestas no verbales:** LVP (C 1): N8: 3:35 (se había vuelto hacia los cajones, lo toca en el hombro y le ayuda a girarse hacia adelante); 8:35 (se había levantado y salido de la alfombra, toma al niño de la mano y lo acompaña a su sitio); 12:15 (se ha levantado para coger un mando; se lo coge y tomándolo de la mano lo reconduce a la alfombra de nuevo). N1: 4:55 (se ha tumbado, la toca y se incorpora, vuelve a sentarse).

en el relato y la atención infantil. Pero además supone un incremento en el número de palabras utilizadas, cuando el cuento es contado.

El léxico se mantiene apegado a la necesidad de deixis representativa, de ahí el predominio de sustantivos comunes concretos determinados, más atentos al símbolo que a la cualidad, de ahí la poca frecuencia de adjetivos o adverbios. El niño es aún dependiente de la imagen para la comprensión de la historia, de ahí que la reclame con frecuencia. El verbo mantiene su simplicidad en el modo indicativo, expresa la sucesión lineal de acontecimientos por mera adición. El plano apelativo se manifiesta en el uso de alguna forma de imperativo y subjuntivo.

Pero la clave del éxito de la actividad está en la conjunción correcta de estos elementos verbales con una comunicación no verbal coherente y fluida. En este sentido, la maestra demuestra un dominio claro de la técnica apropiada: se sitúa siempre de cara al grupo o entre el grupo y la pantalla y el escenario; controla la actitud y el silencio antes de dar inicio a la actividad, compromete con la mirada a cada uno de los niños participantes, atiende sus preguntas y aplaude sus intervenciones, utiliza variaciones constantes tonales en el discurso conjugando la expresión emocional, la dramatización con impostura de voces, las onomatopeyas y las preguntas, usa las imágenes – láminas, libro, escenario o pantalla- para generar expectativas y curiosidad, su gesticulación facial para marcar emociones es diferenciada, exagerada y clara, usa el movimiento corporal de forma coherente al relato, la dramatización o el control de grupo.

6.4. Valoración de la interacción verbal y receptividad del alumno/receptor en el acto comunicativo

Desde el punto de vista pragmático, en el acto de comunicación ha de considerarse la interacción del receptor en el proceso de comunicación. Esto produce un intercambio de funciones propio de la situación dialógica que se produce en el aula. A través de las observaciones y preguntas el receptor interrumpe y modifica la elocución de la historia, se convierte en emisor. Hemos de tener en cuenta, por tanto, que la narración se produce en un contexto situacional del que depende el propio relato. Las intervenciones de los niños y las respuestas de la profesora enriquecen el relato introduciendo variables que afectan tanto al contenido como a la forma.

6.4.1. Interacciones verbales del alumno/receptor

Partiendo de los datos obtenidos en el estudio de la modalidad 1, considerado el texto como cuerpo cerrado y escrito, y los correspondientes a las variaciones producidas por la elocución de la maestra/emisor según el formato utilizado, modalidad 2, nos propusimos realizar, además, el estudio comparativo de este caudal léxico y sintáctico-oracional aportado por las intervenciones de los alumnos/receptores como una tercera fase o modalidad. En ella se incorporan las intervenciones de los niños y las correspondientes respuestas por parte de la profesora, lo que supone un corpus añadido a las fases o modalidades anteriores. Para analizarlas hemos procedido de idéntica forma a la ya explicada en la modalidad 1 y 2,

manteniendo los mismos parámetros de análisis: en primer lugar, aislamos las intervenciones de los alumnos y aquellas de la profesora de las propiamente narrativas; en segundo lugar, las numeramos para facilitar su estudio y localización en la transcripción de las grabaciones¹¹³; por último, procedimos a su estudio adjuntándolas a los datos obtenidos respectivamente en las fases I y II. Los resultados son los siguientes:

6.4.1.1. Nivel léxico-morfológico

El mayor incremento léxico se produce en el cuento leído (LVP3), seguido del cuento visto (L3C3); en el que menos aumento se experimenta es en el cuento contado (BLA3) (tabla 72). Pero hemos de considerar que en el primer caso, el contraste se produce directamente desde el texto base (M1) al no haber una adaptación libre de la narración por tratarse de lectura. Si efectuamos en los demás casos la comparativa en los mismos términos (de M1-texto- a M3 –interacciones-), veremos que el incremento producido es similar.

Tabla 72: Variaciones cuantitativas de palabras entre cuentos modalidad 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

Nº PALABRAS	LVP	EPA	BLA	L3C
Modalidad 1	149	87	209	123
Modalidad 2	-	132	261	127
Modalidad 3	288	187	290	227

¹¹³ Ver anexos 5.3, 6.3, 7.3 y 8.3.

Lo más significativo es el incremento producido en el cuento visto (L3C) si tenemos en cuenta la poca diferencia existente entre la modalidad 1 y 2. En este caso es muy similar el número de palabras usado en el cuento escrito y el utilizado en los diálogos de los personajes en la animación. La clave vuelve a estar en la función de la profesora durante la actividad. En L3C, el soporte de la narración son las imágenes y sonidos de la banda sonora, el adulto actúa como mediador e interviene en la interacción con el grupo para dirigir, responder, analizar en un momento dado. En cambio, en el cuento en guiñol, la profesora interviene también activamente en la narración de la historia completando los diálogos, explicándolos, presentando a los personajes, etc.; de ahí que el incremento también sea relativamente mayor (EPA), y se mantiene cuando añadimos las intervenciones producidas durante el desarrollo de la actividad.

6.4.1.1.1. Estudio léxico-morfológico del sintagma verbal: verbo y adverbio

Este incremento léxico se distribuye de forma irregular. En cuanto al número de verbos utilizados, el aumento es proporcional en todos los casos. Todas las formas personales como las no personales aumentan su número; pero cabe resaltar ahora la mayor presencia del modo subjuntivo, tanto en el cuento leído (LVP), como en el cuento visto (L3C), así como la aparición del imperativo en este último (L3C) (tabla 73).

Siguen dominando las formas simples y, en especial, el presente y el pretérito perfecto simple del modo indicativo. Pero el mayor

incremento se produce en el uso del presente de indicativo en este tercer formato (tabla 74):

Tabla 73: Variación cuantitativa y porcentual de las formas verbales entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

VERBOS	LVP M1/M2/M3	%	EPA M1/M2/M3	%	BLA M1/M2/M3	%	L3C M1/M2/M3	%
Nº total	49/-/106	+216,3	26/47/70	+148,9	82/106/112	+105,6	49/51/96	+188,2
Formas no personales	18/-/32	+177,7	6/9/18	+200	20/23/25	+108,6	17/15/26	+173,3
Formas personales	31/-/74	+238,7	20/38/52	+136,8	62/83/91	+109,6	30/36/50	+138,8
Indicativo	27/-/64	+237,0	19/33/47	+142,4	56/70/77	+110	30/34/47	+138,2
Subjuntivo	1/-/5	+500	1/5/5	=	6/7/7	=	0/2/3	+150
Imperativo	3/-/5	+166,6	0/0/0	=	0/6/7	+116,6	0/0/7	+700

Tabla 74: Variación cuantitativa y porcentual de los tiempos verbales de indicativo entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

TIEM- POS	LVP M1/M2/M3	%	EPA M1/M2/M3	%	BLA M1/M2/M3	%	L3C M1/M2/M3	%
Presente	24/-/49	+204,1	0/11/22	+1100	7/27/31	+114,8	2/17/33	+194,1
Perfecto simple	0/-/2	+200%	9/10/11	+111,1%	38/20/20	=	22/2/2	=
Pretérito Imperfec	1/-/4	+400	8/10/10	=	10/20/22	+110	5/1/2	+100
Perfecto compues	1/-/7	+700	0/0/1	+100	0/3/4	+133,3	0/1/10	+1000
Pret. Plusc.	0/-/1	+100	0/0/0	=	1/0/0	=	0/0/0	=
Futuro simple	0/-/0	=	1/2/3	+150%	0/1/1	=	1/11/11	=
Condic. simple	0/-/0	=	0/0/0	=	0/0/0	=	0/2/2	=

También los adverbios mantienen valores similares entre los formatos 2 y 3, solo destaca el aumento de los adverbios de modo en todos los casos, aunque especialmente acusado en el cuento leído (LVP) y el cuento visto (L3C) (tabla 75).

Tabla 75: Variación cuantitativa y porcentual de adverbios entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

ADVERBIOS	LVP M1/M2/ M3	%	EPA M1/M2/ M3	%	BLA M1/M2/ M3	%	L3C M1/M2/ M3	%
Tiempo	7/-/ 9	+128	4/4/6	+150	7/4/5	-125	4/2/3	+150
Lugar	1/-/ 3	+300	.	.	2/2/2	=	1/2/3	+150
Modo	4/-/ 8	+200	2/2/4	+200	2/2/3	+150	2/2/5	+250
Cuantificadores	2/-/ 3	+150	1/2/2	=	2/4/-	-400	1/2/3	+150
Interrogativos	1/-/ 2	+200	0/1/1	=	0/2/2	=	0/0/2	+200
Afirmativos	1/-/ 1	+100	0/1/1	=	0/1/1	=	0/1/1	=
Negativos	0/-/ 1	+100	0/1/1	=	2/1/1	=	0/1/1	=
Exclamativos	.	.	0/1/1	=

Las interacciones entre la maestra/emisor y los alumnos/receptores se producen en situación dialógica en la que interviene la función apelativa del lenguaje, de ahí la aparición de las formas directas de las formas del modo imperativo y el notable incremento de las formas de presente de indicativo. La marca emocional introducida por el subjuntivo –proyecciones atemporales orientadas hacia el futuro- es poco relevante. En cuanto a los adverbios, la poca relevancia de los mismos indica poca atención a la matización conceptual, prevalece la expresión nocional concreta centrada en el tiempo.

6.4.1.1.2. Estudio léxico-morfológico del sintagma nominal: nombres, adjetivos, determinantes y pronombres

Respecto a los nombres, observamos poca variación excepto en el cuento leído en el que aumentan significativamente los sustantivos en todas sus categorías (LVP) (tabla 76). Se mantiene el predominio de los nombres concretos sobre los abstractos, y destaca el incremento de nombres propios también en el cuento pedagógico (LVP).

Tabla 76: Variación cuantitativa y porcentual de sustantivos entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

SUSTANTIVOS	LVP M1/2/3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2/3	%
Comunes	37/-/62	+167,5	25/27/35	+129,6	49/47/49	+104,2	24/19/23	+121
Concretos	32/-/55	+171,8	23/24/32	+133,3	39/42/44	+104,7	22/12/19	+158,3
Abstractos	5/-/7	+140	2/3/3	=	10/5/5	=	2/7/11	+157,1
Propios	4/-/9	+225	-/-/-	=	8/1/1	=	-/-/2	+200

La prevalencia de los nombres comunes concretos en las interacciones libres analizadas manifiesta el estadio de comunicación en el desarrollo del lenguaje de estos niños con 3 años. El pensamiento simbólico aún no se ha desarrollado y es todavía muy dependiente de las imágenes y representaciones icónicas. De ahí que la base de comunicación referencial sea muy concreta. Tampoco interesan los nombres propios, ya que los personajes se nombran por su caracterización nocional o relacional, actancial, en el cuento (princesa, padre, amigo, etc.), lo importante en el relato es una buena coherencia sistémica.

Tabla 77: Variación cuantitativa y porcentual de determinantes entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

DETERMINANTES	LVP M1/2/3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2/3	%
Determinados	2 /-/3	+150	3/4/4	=	3/3/3	=	4/3/3	=
Indeterminados	1 /-/ 1	=	2/2/2	=	2/2/-	-200	2/2/2	=
Demostrativos	1 / -/5	+500	-/-/-	=	1/1/1	=	0/1/1	=
Posesivos	1 /-/ 1	+100	2/3/3	=	2/3/-	-300	2/2/-	-200
Totalizadores	1 /-/ 1	+100	-/-/-	=	2/1/-	-100	1/-/-	=
Contratos	2 /-/ 2	+200	1/2/-	-200	2/1/-	-100	2/0/1	+100
Cuantificadores	1 /-/ 1	=	1/2/2	=	-/-/-	=	-/-/1	+100
Numerales	-/-/-	=	-/-/-	=	1/5/1	-400	2/-/-	=
Exclusión	-/-/-	=	1/1/-	-100	-/-/-	=	-/-/-	=
Interrogativos	-	-	0/2/2	=	-	-	-	-
Exclamativos	-	-	0/1/1	=	-	-	-	-

Los determinantes tienden a mantener su índice de frecuencia, en general, con similares modalidades, o a disminuir en algunos formatos. Mientras en el cuento leído observamos un incremento notable de demostrativos (LVP), en otros formatos se produce un descenso en el uso de determinantes: en el cuento contado (BLA) observamos la desaparición de los indeterminados, posesivos, totalizadores y contratos; en el cuento visto, la desaparición de posesivos, totalizadores y numerales. También en el cuento representado, desaparecen los contratos y el determinante indefinido de exclusión (EPA). Solo se produce incremento en un caso, en el cuento visto en televisión en el que aparece el determinante cuantificador ausente en los otros formatos, dato que no parece relevante en el cómputo global (ver tabla 77).

La presencia de determinantes guarda relación con el universo referencial concreto transmitido a través del cuento que requiere del uso de primeros presentadores (indefinidos, demostrativos,

totalizadores, etc.) y actualizadores (artículo determinado). Sin embargo, la poca variedad denota una falta de atención a aspectos que pueden propiciar la estimulación y el aprendizaje de conceptos en desarrollo de dos a tres años, como las nociones espaciales a través de los determinantes demostrativos, el sentido de la posesión o la coherencia intratextual a través de los demostrativos o los posesivos, la categorización sistémica, a través de los totalizadores, aprendizaje numérico, etc.

Tabla 78: Variación cuantitativa y porcentual de pronombres entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

Pronombres	LVP M1/2/3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2/3	%
Personales	10/-/12	+120	5/8/12	+150	6/11/11	=	5/7/8	+114,2
Demostrativos	1/-/4	+400	-/-/1	+100	-/2/-	-200	0/1/4	+400
Totalizadores	1/-/1	+100	1/1/2	+100	2/1/-	-100	1/1/-	-100
Interrogativos	1/-/1	+100	0/1/2	+200	2/2/3	+150	-/1/2	+200
Relativos	-/-/1	+100	-/-/1	+100	1/1/-	-100	1/-/1	+100
Exclamativos	-	--	0/1/1	=	-/1/1	=	-/-/1	+100
Numerales		-	-	-	-/1/-	-100	-/-/1	+100

Los pronombres, en cambio, mantienen unos valores similares en todos los casos (tabla 78). Solo observamos un leve incremento en los personales y demostrativos en el cuento leído (LVP) y en los demostrativos en el cuento leído y en el cuento visto (LVP y L3C).

Los adjetivos se incrementan en casi todos los casos, aunque de forma menos acusada en el cuento contado (BLA) y el cuento representado (EPA). De forma más significativa se produce el incremento en el cuento visto donde, además, desaparecen los adjetivos sensoriales (L3C) (tabla 79).

Tabla 79: Variación cuantitativa y porcentual de adjetivos entre modalidades 1, (texto) 2 (elocución) y 3 (interacciones)

ADJETIVOS	LVP M1/2 /3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2 /3	%
Sgdo. Sensorial	2/-/ 6	+300	6/5/5	=	8/8/9	112,5	4/-/-	=
Sgdo. Nocional	6/-/ 9	+150	3/4/7	+175	17/11/12	+109	3/10/13	+130

En relación con lo visto para los adverbios, la poca relevancia en general de los adjetivos indica una mayor atención al concepto nocional expresado por el sustantivo que a las cualidades. Los adjetivos nocionales son importantes porque expresan ideas abstractas, entre ellas las relativas a las emociones esenciales en el relato, pero la desaparición de adjetivos sensoriales en el cuento visto indicaría un hecho relevante, la imagen hace innecesario su uso. En sentido contrario, el incremento de adjetivos nocionales se produce en aquellos formatos en que el lenguaje es más importante en la transmisión, el cuento contado (BLA) y leído (LVP).

6.4.1.1.3. Elementos de relación: preposiciones y conjunciones

Lo mismo ocurre con las preposiciones, donde después de la disminución entre las modalidades 1 y 2, se mantienen en la modalidad 3 incluso en el cuento leído (LVP) (tabla 80).

Tabla 80: Variación cuantitativa y porcentual de preposiciones entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

PREPOSICIONES	LVP M1/2/3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2/3	%
Variaciones	7/-/7	=	5/4/5	+125	8/6/6	=	9/6/6	=

Tabla 81: Variación cuantitativa y porcentual de conjunciones entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

CONJUNCIONES	LVP M1/2/3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2/3	%
Coordinadas								
Copulativas	1/- /1	+100	1/ 1/1	=	1/1/1	=	1/1/1	=
Disyuntivas	1/-/1	+100	-	-	-	-	-	-
Adversativas	0/-/1	+100	0/1/1	=	2/1/1	=	1/0/1	+100
Subordinadas								
Anunciativa	1/-/1	=	0/1/ 1	=	1/1/1	=	1/1/1	=
Causal	0/-/3	+300	-	-	0/2/1	- 50	0/0/1	+100
Condicional	0/-/1	+100	0/1/1	=	1/1	=	0/1/1	=

Tampoco, en el caso de las conjunciones se producen alteraciones y se tiende a repetir las mismas construcciones. Solo se observa un incremento en el caso del cuento leído, donde aparece la conjunción adversativa (LVP) y las subordinadas causales y condicionales ausentes en la modalidad 1 (tabla 81).

6.4.1.1.4. Interjecciones y onomatopeyas

La tendencia al aumento en el empleo de interjecciones y onomatopeyas se mantiene en el formato 3 en todos los casos, como puede observarse en la tabla 82. El incremento más llamativo se observa en el cuento leído (LVP), pero hemos de recordar que, en este caso, la comparativa se establece directamente desde el cuento como texto. A pesar de lo cual, su incremento es el más importante con diferencia.

Tabla 82: Variación cuantitativa y porcentual de interjecciones y onomatopeyas entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

INTERJECCIONES ONOMATOPEYAS	LVP M1/2/3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2/3	%
Interjecciones	2/-/11	+550	0/3/5	+166,6	0/3/4	+133,3	0/3/9	+300
Onomatopeyas	1/-/ 3	+30	0/3/7	+233,3	0/4/5	+125	0/0/0	=

6.4.1.2. Nivel sintáctico-oracional

De la misma forma, en la interlocución natural en el aula, en cualquier comunicación bidireccional, la situación condiciona el proceso de elocución, lo que incide en variaciones estructurales en el plano sintáctico oracional con respecto al texto, y también con respecto a la elocución de la maestra/emisora, modalidades 1 y 2 respectivamente. De ahí, el interés de comparar también estas estructuras entre las distintas modalidades analizadas siguiendo los mismas categorías de observación.

6.4.1.2.1. Estructuras sintácticas-oracionales

Donde sí hay un cambio espectacular es en el empleo de frases y oraciones simples, en todos los cuentos y formatos, pero especialmente destacable en el cuento leído (LVP), donde también encontramos un incremento importante en la oración compleja.

Tabla 83: Variación cuantitativa y porcentual de oraciones atendiendo a su estructura entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

ESTRUCTURA ORACIONAL	LVP M1/2/3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2/3	%
Frases	2/-/65	+3.250	0/14/50	+357	0/15/40	+266	0/8/29	+362
Or. Simples	7/-/66	+942	3/11/33	+300	9/35/56	+160	6/8/38	+475
Or. Comp.	12/-/53	+441	7/12/21	+175	27/48/52	+108	12/15/26	+173
Yuxtaposición	5/-/28	+560	0/5/9	+180	1/9/15	+166	0/4/15	+375
Coordinación	0/-/4	+400	4/2/4	+200	8/7/7	=	4/3/1	-33,3
Subordinación	2/-/10	+500	0/2/4	+200	13/12/16	+133	8/2/4	+200
Mixtas	5/-/11	+220	3/3/4	+133	5/20/20	=	1/6/6	=

Este incremento se centra sobre todo en las estructuras yuxtapuestas (LVP); este mismo fenómeno, con menos intensidad, podemos observarlo en el cuento visto, donde también aumentan las oraciones compuestas pero, específicamente, las yuxtapuestas frente a estructuras polisindéticas que crecen menos (subordinación) o, incluso, decrecen (coordinación) (ver tabla 83). Los resultados apuntan claramente a que el significado lógico oracional se obtiene

preferentemente en la elocución por mera adición antes que por la expresión lógica a través de nexos relacionantes.

6.4.1.3. Modalidades oracionales

En la modalidad oracional, el incremento en el número de oraciones conlleva un aumento en todas las modalidades, pero este aumento no es proporcional. La escalada de las oraciones exclamativas (+1250% de promedio) hemos de considerarla como una consecuencia directa de las necesidades comunicativas concretas, a través de ellas, marcamos reacciones emocionales del emisor frente a los hechos narrados. No obstante, aunque en mucha menor medida, también es constatable en las oraciones enunciativas e interrogativas (ver tabla 84):

Tabla 84: Variación cuantitativa y porcentual de oraciones atendiendo a su modalidad entre modalidades 1 (texto), 2 (elocución) y 3 (interacciones)

MODALIDAD ORACIONAL	LVP M1/2/3	%	EPA M1/2/3	%	BLA M1/2/3	%	L3C M1/2/3	%
Enunciativas	20/-/118	+590	10/18/38	+180	29/66/84	+227,5	20/23/42	+115
Interrogativas	5/-/28	+560	0/2/10	+200	3/7/24	+233,3	0/1/9	+100
Exclamativas	4/-/57	+1425	0/21/60	+2100	4/27/47	+675	0/8/43	+800

6.4.2. Nivel de receptividad del alumno/receptor en el acto comunicativo

6.4.2.1. Actitud del alumno

Otro de los elementos clave en la eficacia de la transmisión del cuento, especialmente en Educación Infantil, es mantener la atención, el lograr que sean receptivos a la actividad; solo así podemos aspirar a la eficacia de cualquier herramienta aplicada. Hemos podido comprobar como ese nivel de atención varia según el formato de exposición aplicado en cada caso, y también en función de variables que afectan al acompañamiento o no y a las circunstancias concretas que afectan al acto mismo de comunicación y forman parte del día a día en la práctica docente.

6.4.2.2. Nivel de atención de los alumnos durante la actividad

La actitud del alumno/receptor durante la actividad es un buen indicador del grado de aprovechamiento por la atención que supone, lo que comporta tanto el control de impulsos como la asimilación de las normas básicas de comportamiento de grupo. Lograr ese ambiente relajado pero atento es una de las claves básicas y previas para activar la curiosidad. Es de destacar la pericia en el control que la maestra ejerce para lograr esa atención mantenida excepto en casos excepcionales (Tabla 85).

Tabla 85: Nivel de atención de los alumnos/receptores durante la actividad

ATENCIÓN RECEPTOR	BLA ¹¹⁴	EPA ¹¹⁵	LVP ¹¹⁶	L3C ¹¹⁷
Atención centrada	7	6	8	8/5
Atención dispersa	3	4	2	2/5

Si analizamos estos datos atendiendo al formato de exposición, se mantienen atentos y estáticos con dos excepciones: la primera en el cuento representado en guiñol; en este caso, el error de reproductor de música y el tener a una segunda profesora detrás divide la atención de los niños provocando una situación previsible. La segunda, en el

¹¹⁴ BLA: Todos se mantienen estáticos en sus asientos, excepto N9 (C2/9:18). N7 se muestra distraído al principio (C2/00:51); N8 es la más dispersa durante la actividad (C2/00:51; 2:30; 3:01; 5:27; 5:39; 9:18). También en EPA, aunque el hecho de que haya otra profesora controlando el equipo de música detrás de los alumnos, es un elemento de distorsión (C1/14:07).

¹¹⁵ EPA: el hecho de que haya otra profesora controlando el equipo de música detrás de los alumnos, es un elemento de distorsión (C1/14:07). En un momento determinado se produce un error en la música, la profesora acude, los alumnos la siguen (C1/14:30); cuando comienza la música se giran atentos a quién está detrás (N1, N3, N6, N9 Y N10; C1/ 16:07).

¹¹⁶ LVP: los alumnos se mantienen en su sitio atentos excepto N8 que se levanta para curiosear los cajones y alguna otra alteración (N5 distraída, C1/ 00:39; N7 distraída con N8, C1/9:59; N8 se gira, C1/3:13, 3:15, 3:30; se levanta, C1/8:20; 9:45; 10:05; se distrae con la cámara, C1/8:32).

¹¹⁷ L3C: la situación es muy diferente según la actividad se realice con o sin la profesora. Con acompañamiento: atentos y estáticos, coordinan movimientos secuenciados; sin acompañamiento: atención se dispersa, reacciones emocionales ponderadas y movilidad más frecuente (ponerse de pie, cambiarse de sitio o interactuar con compañeros).

cuento visualizado en el que hicimos la prueba de realizar la actividad con presencia y sin presencia física de la profesora. La dispersión se incrementa considerablemente cuando no existe un adulto referente. De hecho, algunos alumnos estaban más pendientes de dónde se encontraba el adulto de referencia que de la reproducción del cuento.

6.4.2.3. Interacción de los alumnos con la maestra durante la actividad

Otro indicador a tener en cuenta es el nivel de interacción del receptor con el emisor y con el propio relato. Con el propio relato supone una manifestación de hallarse inmerso en el cuento, constatable cuando realiza observaciones anticipativas a la historia que se desarrolla. También demuestra esta inmersión cuando plantea preguntas solicitando información sobre el léxico, la situación o los personajes. La atención y la actitud activa se manifiestan igualmente cuando el niño trata de responder a las preguntas planteadas por la maestra o la imita en coreografías y movimientos como un espejo. Por el contrario, las interpelaciones ajenas a la historia manifestarían la desconexión con la historia y con la actividad en sí. Como podemos observar en la tabla 86, resulta destacable de estos resultados el hecho de que proporcionalmente se mantenga el índice de participación en todas las modalidades de cuento en relación a las interpelaciones. Donde se realizan observaciones anticipativas, resultan espontáneas y no requieren una respuesta del adulto necesariamente. En cambio, las interpelaciones en las que se solicita información sí requieren esta respuesta lo que depende de que el emisor mantenga el control del ritmo y los tiempos de la actividad. Esta opción no es posible cuando

el formato utilizado es continuo y la función de la maestra alterna entre emisor, mediador y receptor.

Tabla 86: Interacción del receptor con el emisor y la historia

INTERACCIÓN RECEPTOR	BLA	EPA	LVP	L3C
Realiza observaciones anticipativas ¹¹⁸	8	7	13	7
Solicita información ¹¹⁹	8	2	8	1
Interpelación ajena al relato	-	-	-	-
Responde o imita a la profesora ¹²⁰	8	5	21	4

La alternancia de funciones y la linealidad del relato dificulta este tipo de intervenciones tanto en el cuento representado (EPA) como en el cuanto visualizado (L3C). Lo mismo podemos observar en cuanto a la interacción en respuestas e imitación. Cuando la profesora dirige la actividad y los tiempos, aumentan el número de interrogaciones y dramatizaciones que facilitan mantener viva la atención evitando la monotonía. Cuanto mayor es el nivel de concentración exigido, mayor es el uso de estos recursos, de ahí que el cuento leído destaque sobre

¹¹⁸ **Realiza observaciones anticipativas:** BLA (C 2/ 1:13; 1:21; 1:29; 3:21; 4:40; 4:43; 8:51; 8:58); EPA (C 2/ 2:29; 2:39; 5:39; 7:43; 7:56; 8:51; 10:49); LVP (C1/ 00:47; 00:49; 00:52; 1:02; 2:00; 2:05; 2:09; 2:50; 2:59; 3:30; 7:59; 8:43; 9:08); L3C (C 1/ 00:43; 2:16; 2:28; 2:55; 4:12; 4:40; 6:49).

¹¹⁹ **Solicita información sobre el léxico, personajes o relato:** BLA (C 1/ 1:21; 1:31; 1:42; 3:15; 3:42; 7:15; 9:58; 10:09); EPA (C 1/ 17:00; 19:00; LVP (C1/ 00:18; 2:40; 3:50; 4:28; 5:14; 5:26; 5:46; 6:46; 7:35); L3C (C 1/ 1:16).

¹²⁰ **Trata de responder las preguntas planteadas o siguen e imitan a la profesora:** BLA (C1/ 00:34; 5:31; 5:39; 6:27; 6:38; 8:50; 10:09; 10:29); EPA (C 2/ 13:38; 17:30; 17:45; 19:47; 19:54); LVP (C1/ 00:10; 1:10; 6:09; 6:15; 6:21; 6:42; 6:57; 7:15; 7:20; 7:29; 7:32; 7:46; 8:20; 8:53; 9:12; 9:21; 9:27; 9:41; 9:55; 10:05; 10:21); L3C (C 1/ 00:54; 3:06; 4:07; 4:31).

los demás. Por último, destacar que no se han detectado interpelaciones ajenas al relato en ninguno de los casos.

6.4.2.4. Reacciones emocionales de los alumnos receptores durante la actividad

Interesante también son los resultados de la observación de reacciones de tipo emocional durante la actividad por parte de los alumnos como podemos observar en la tabla 87. En este caso, los cuentos tradicionales, con independencia del formato utilizado, mueven mucho más las reacciones emocionales.

En cambio, el cuento didáctico lo mueve poco o nada con independencia de la modalidad de exposición. Destaca el hecho de que el cuento tradicional visualizado causa mayor impacto emocional. Es un fenómeno a tener en cuenta que también puede guardar relación, no solo con la tipología, sino con la mayor o menor incidencia del lenguaje simbólico o icónico en la transmisión del cuento.

Tabla 87: Reacciones emocionales de los niños en pasajes clave

REACCIONES EMOCIONALES	BLA	EPA	LVP	L3C
Número ¹²¹	7	1	-	11

¹²¹ **Reacciona emocionalmente en los pasajes clave** (verbal o físicamente): BLA (N7 y N8: C1/ 2:30; N4: C1/ 5:27; 5:31; 5:39; 7:11; 9:02); EPA (C 2/ 19:27); LVP (C 2): no se observan; L3C (C2/ 2:55; 3:08; 3:12; 3:17; 3:38; 4:51; 5:46; 6:05; 6:21; 7:06; 7:27).

6.4.3. Consideraciones sobre las interacciones de los alumnos en los actos comunicativos

El acto de comunicación es dinámico y está sujeto a permanentes cambios, uno de ellos es la interacción producida entre emisor y receptor, entre los alumnos y la maestra en nuestro caso. Cada interpelación produce un cambio en la situación dialógica. En el plano léxico se observa un incremento considerable del número de palabras utilizadas en todos los formatos de exposición. El cuento leído, representado o visto, no es ajeno a los comentarios y preguntas infantiles. En el plano sintáctico, se mantienen los parámetros observados para la elocución relacionados con el salto al plano dialógico con el incremento de estructuras exclamativas e interrogativas, y el uso de frases, interjecciones y onomatopeyas ausentes en el cuento escrito como texto. Se mantiene la tendencia al uso de nombres comunes concretos determinados, aunque las formas pronominales comienzan a aparecer con función deíctica para designar a los intervinientes en el relato. En el sintagma verbal se mantiene también la tendencia observada en el estudio de la elocución.

El clima relajado y participativo en clase se muestra en la naturalidad y frecuencia con la que los niños intervienen respondiendo a las preguntas planteadas por la maestra, realizando observaciones anticipativas, o preguntas sobre el relato, o solicitando ver las imágenes. Los niños con tres años son totalmente receptivos,

centran su interés en la maestra a la que siguen e imitan en los juegos representativos y coreografías. Esta actitud guarda relación con la forma en que la maestra responde ante las intervenciones infantiles: la sonrisa permanente invita a la participación relajada, deja que los niños se expresen y aguarda a que construyan su frase, aplaude las intervenciones, y procura mantener su atención en todo momento. En los pocos casos de atención dispersa observados, la reconducción verbal fue suficiente. Esto la convierte en la artífice de la eficacia de la actividad del cuento como recurso pedagógico. En ausencia del adulto, referente, el nivel de dispersión de la atención y de expresiones emocionales es muy superior.

Capítulo 7

Conclusiones

- 7.1. Conclusiones generales
 - 7.2. Conclusiones específicas.
 - 7.2.1. Adquisición de la lengua en la primera infancia: aportaciones de la psicología y la neurociencia.
 - 7.2.2. El empleo del cuento en el aula y en el contexto familiar.
 - 7.2.3. Características narratológicas de los cuentos utilizados en el aula de 3 años.
 - 7.2.4. Características lingüísticas de los cuentos utilizados por la maestra.
 - 7.2.5. Diferencias entre el texto y el acto de elocución desde la perspectiva pragmática.
 - 7.3. Limitaciones del estudio
 - 7.4. Prospectivas
 - 7.4.1. Consideraciones educativas derivadas del estudio
 - 7.4.2. Futuras líneas de investigación
-

Son abundantes los estudios y clasificaciones de los cuentos que atienden a la temática y la historia narrada, pero interesa centrarse en el modo de exposición al cuento lo que puede resultar fundamental para valorar su eficacia como herramienta pedagógica. En este sentido, la principal aportación de la tesis reside en la perspectiva pragmática asumida para este estudio de caso con niños y niñas de tres años. Esto significa el centrar la atención en todos los factores presentes en el acto mismo de comunicación asumiendo que la transmisión eficaz depende no solo de la historia contada, sino de todos y cada uno de los elementos intervinientes: la maestra/emisor,

los niños/receptores, el medio de transmisión, el contexto y la propia historia.

7.1. Conclusiones generales

Con tres años el niño vive inmerso en un continuo donde lo vivido y lo imaginado conviven en su mente. Realidad y fantasía se mezclan en esta etapa animista (Piaget, 1959, 1981), aún no ha desarrollado la “teoría de la mente”, no solo las personas, también los animales y objetos participan de ese mundo interior incipiente y, con tres años, proyectan sobre todo cuanto les rodea sus propias ideas y emociones (Wimmer y Perner, 1983; Abe e Irard, 1999). Esto hace del cuento la herramienta primordial en educación infantil permitiéndoles identificarse con los personajes y, a través de ellos, con la historia narrada¹²².

La mente se desenvuelve instintivamente en el pensamiento narrativo (Bruner, 1984, 2010; Smorti, 2001; Tulviste, 1992), el niño vive inmerso en un universo rodeado de personas que interactúan entre sí y con él en una secuencia temporal lineal donde acciones y reacciones obedecen a un principio de causalidad necesaria (Leslie, 1987; Leslie y Keeble, 1987). Vive rodeado de situaciones para las que su mente no dispone de respuestas, no sabe cómo actuar, pero necesita adaptarse en un momento, como afirma la maestra, en el que todo está por aprender. El cuento, como la propia vida, plantea conflictos que vienen a alterar la armonía inicial ante los que el protagonista reacciona aportando respuestas. La historia contada se

¹²² Ver epígrafes 4.1., 4.2. y 4.3

transforma así en un campo experimental para el cerebro que permite explorar un universo de posibilidades a través del cuento programando reacciones emocionales y conductuales ante futuros acontecimientos (Pinker, 1995; Lindston, 2010; Damasio, 2010; Cron, 2014). Hemos podido comprobar cómo, a través de los cuentos usados en el aula, los niños implementan conductas ante situaciones cotidianas como ir al supermercado o subir a un autobús, curar una herida o gestionar su frustración en los primeros días de colegio. También hemos constatado cómo, una vez generado este universo maravilloso, puede ser utilizado como elemento de motivación para todo tipo de actividades en el aula.

Pero para lograr la inmersión en el cuento es necesario captar y mantener su atención. La atención es aún fluctuante y viene condicionada por los factores que inciden en el acto mismo de comunicación (Christoff, 2012; Goleman, 2014). La capacidad de mantener la atención enfocada es una habilidad que irán desarrollando poco a poco, pero aún es incipiente, lo que ha de tenerse en cuenta en la programación de la actividad (Estigarribia y Clark, 2007). La función, en este sentido, del adulto es fundamental. El modo de atención dominante en esta etapa es la “mente errante” atenta a las alteraciones que se producen en el entorno (Montagne, 2007; Lehrer, 2011), pero preparada para dirigirse especialmente hacia la persona de referencia o guía, los padres o los maestros, en su caso (Covarrubias y Piña, 2004). De ahí que el cuento sin acompañamiento no sea eficaz en estas edades como demostró el incremento de la dispersión cuando expusimos a los niños al cuento visto en televisión sin la presencia de un adulto. Este hecho ha sido corroborado por la

neurología en el aprendizaje lingüístico en la primera infancia (Kühl, 2004, 2010).

Para lograr la atención infantil en esta etapa hay tres factores primordiales: establecer rutinas que favorezcan un ambiente relajado y atento, producir variaciones que eviten la monotonía e impregnar de emoción la actividad. En cuanto a las rutinas, el niño necesita aprender protocolos de comportamiento que satisfagan las expectativas del entorno y le proporcionen una retroalimentación positiva, con tres años tiende a la imitación y sigue con facilidad el comportamiento de grupo. El ambiente tranquilo favorece que el cerebro se sitúe en modo curiosidad facilitando la atención enfocada, la comprensión y la empatía emocional con el relato (Meirieu, 1992, Afifi y Bergman, 2006). Por otra parte, instintivamente prestamos atención a las variaciones cuando se producen en un continuo; lo que supone una alteración debe ser analizado y evaluado por nuestro cerebro para discriminar su pertinencia. Las continuas variaciones de planos en las proyecciones de las películas, así como la banda sonora musical, logran este efecto, pero su eficacia no es comparable con la que puede lograr una persona interactuando con el niño. En el cuento contado o leído, estas variaciones se producen mediante los elementos paraverbales y no verbales: las inflexiones tonales, la dramatización mediante impostura de voces o la gesticulación adecuada son elementos primordiales para lograr captar y retener la atención infantil (Blagrove y Watson, 2010; Tomasello, 1995, Stern, 2005).

Por último, la emoción es inherente al acto mismo de comunicación. No solo transmitimos un mensaje a través del cuento, trasladamos una forma de sentir los acontecimientos narrados. En una etapa en la que el lenguaje simbólico está en formación, el tono y la

actitud transmiten más que las palabras. De hecho, la comunicación no verbal a través del tono y la gesticulación es muy anterior a la comprensión lingüística propiamente dicha y la mantendremos a lo largo de toda nuestra vida (Trevarthen, 1986, Riciardelli, Betta, Pruner y Turatto, 2009; Decety, 2010) La interpretación de la comunicación no verbal es instintiva y dominante para evaluar la intencionalidad de la persona y, de esta forma, adecuar nuestro comportamiento a las circunstancias. Es un principio básico necesario para la socialización. Las neuronas espejo leen las emociones expresadas en un rostro, por ejemplo, nos hacen sentir lo que el otro siente y esto nos permite interpretar su estado de ánimo y adecuar nuestro comportamiento (Allman et al., 2011; Lamm y Singer, 2010). En el cuento como texto, el lenguaje dominante es el lógico racional, el predominio de estructuras gramaticales en las oraciones y la entonación enunciativa así lo demuestran. Pero en el acto de elocución del cuento, con independencia del modo de transmisión utilizado, observamos la enorme importancia de la impregnación emocional. Las neuronas espejo actúan sincronizándose emocionalmente con el narrador, lo que permite vivir el cuento desde el enfoque mismo del personaje protagonista con la intensidad con que es transmitido a través del narrador. Esto convierte al adulto-emisor en mediador emocional entre el niño y el cuento (Cron, 2014; Stephen, Sibert y Hasson, 2010; Santamaría, 2000a).

A través del cuento, el niño aprende un esquema sistémico social cimentado en unos valores de aceptación o rechazo, positivos o negativos, organizados en esquemas categoriales básicos. El qué ocurre importa, pero en función de quién hace qué a quién y por qué, también el cómo y el para qué. Un cuento sencillo transmite ideas

socialmente aceptadas con un esquema actancial simple a través de la cuales preparamos al niño para el desarrollo de conductas apropiadas en el entorno en el que ha de desenvolverse, transmitimos una cultura dominante que marcará las presuposiciones y las expectativas del adulto: obedecer a los padres, desconfiar de los desconocidos, cuidar a la familia, etc. (Bettelheim, 1995; Vigotsky, 1991b; Ramos, 2009). El cerebro está reorganizando permanentemente la información recibida, trata de elaborar un esquema operativo del mundo real, en la medida en que el universo simbólico generado es afín a la realidad exterior, las respuestas producidas son más coherentes y las respuestas recibidas se adecuan a las expectativas generadas. Cuando se produce un choque entre ambos mundos, el niño requiere de la desambiguación que concilie las dos realidades (Bruner, 2010, Goleman, 2014). En un momento dado, se afirma que la madrastra de Blancanieves es mala, una niña protesta afirmando que es buena. Su madre había representado el papel de la madrastra de Blancanieves en la función del Colegio, su madre no era mala. De ahí el rechazo instantáneo producido. Pero la marca que va a determinar el aprendizaje conductual será la emoción positiva o negativa asociada al hecho narrado que impregnará el símbolo en la interiorización del pensamiento simbólico (Pinker, 1995, 2008). Esta impregnación emocional asociada al símbolo desde la experiencia en edades tempranas puede acompañarnos a lo largo de la vida y condicionar nuestras decisiones y reacciones futuras, una programación neuronal subconsciente (Gazzaniga, 2008; Damasio, 2010; Lehrer, 2011).

Este pensamiento narrativo y sistémico es transmitido con independencia del modo de exposición al cuento. Ya sea en imágenes, o a través del mensaje lingüístico, la estructura del relato permanece y

prima la habilidad de exposición en los elementos narratológicos del cuento y de los elementos intervinientes en el soporte elegido. Unos dibujos adecuados, láminas apropiadas, sencillas, esquemáticas son idóneas en esta etapa (Jurado, 2013; Zacks, Speer y Reynolds, 2009; Sánchez, 2014). Pero el modo de interpretación del mensaje opera de forma diferente en el cerebro. Las imágenes son procesadas como iconos concretos, las palabras son procesadas como símbolos abstractos. Las primeras se interpretan de forma inconsciente a partir de la memoria visual y el hemisferio derecho; los segundos requieren del adiestramiento consciente, memoria lingüística abstracta y se procesan desde el hemisferio cerebral izquierdo y la precorteza frontal. La primera es instantánea y natural, es la forma primigenia de aprendizaje antes del desarrollo lingüístico; la segunda es reflexiva y opera desde la exposición repetitiva a estímulos por asociación (Trevvarthen, 1990; Goleman, 2014).

Cuando utilizamos el cuento visto en televisión o representado en vivo prima la comunicación icónica y el lenguaje dialógico; cuando leemos un cuento sin apoyo de imágenes, prima la comunicación lingüística y el lenguaje lógico-racional. Para la comunicación interpersonal, el niño requiere del lenguaje dialógico, de las marcas propias que posibilitan los cambios de papel en el proceso de intercambio comunicativo: alteraciones tonales, uso de la interrogación, marcas de inicio y finalización de la comunicación, alternancia de función emisor/receptor, frases de inicio, corroboración o finalización, etc. (Del Río y García, 1996) Pero, para la comunicación intrapersonal, se requiere el dominio del lenguaje lógico formal, la expresión de pensamientos completos bien contruidos. Si bien todos los modos de expresión del cuento pueden

contribuir al desarrollo del pensamiento sistémico que posibilita la socialización, el cuento leído es el que más contribuye al desarrollo del pensamiento lingüístico propiamente dicho (Valle y Calleja, 2009; Valbuena y García, 2014). Y es importante atender correctamente a este desarrollo porque a través del pensamiento simbólico logramos potenciar la atención enfocada y la gestión emocional desde la autoconciencia, y, con ello la asertividad y el aplazamiento de la recompensa. Además, resulta el modo de expresión habitual en las aulas, por lo que incentivar este modo de pensamiento facilita la capacidad de expresión y comprensión en situaciones formales de comunicación.

El hemisferio derecho es el encargado de identificar las emociones que contemplamos, pero el hemisferio izquierdo y la precorteza cerebral se encargan de nombrar esas emociones, reconocerlas y clasificarlas. El sistema límbico a través del hipotálamo dirige la actividad para generar o no estado de alerta. Una buena conexión entre ambos hemisferios es lo que nos permite la regulación emocional y el control de los impulsos, y con ello la regulación de la atención consciente y enfocada hacia una tarea concreta (Fodor, 1986, García y Carpintero, 2000; Goleman, 2014).

No obstante, con tres años, se encuentran en pleno periodo de desarrollo del pensamiento simbólico, un desarrollo que de dos a tres años va a ser exponencial. El niño comprende aún parcialmente el mensaje lingüístico y es dependiente de las imágenes para poder llenar de contenido las palabras. De ahí que acepte con más facilidad el visionado de dibujos animados o solicite permanentemente ver las imágenes asociadas al cuento cuando este es leído o contado. En este momento, es imprescindible el apoyo icónico del mensaje y la

repetición para ir generando símbolos mentales cada vez más nítidos que faciliten la comprensión gradual del mensaje hasta hacer ya innecesaria la imagen asociada cuando el cerebro es capaz de generarla por sí mismo (Sorsby y Martlew, 1991). Conviene, por tanto, que los primeros cuentos sean grandes de tamaño con amplias imágenes, mucho colorido y poco texto. Ha de tenerse en cuenta que la visión va afinándose también poco a poco y es importante el tamaño de la letra y la distancia de exposición cuando se muestran las láminas en casa o en clase (Gardner y Tunkewitz, 1982)¹²³.

El desarrollo de la capacidad lingüística depende también de los estímulos recibidos y de la capacidad de atención enfocada del niño (Werker y Yeung, 2005; Köhl, 2004, 2010). Además, es importante que esta estimulación se produzca en el momento en que la mente se halla en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978). Entre los dos y tres años se produce uno de los saltos cualitativos más importantes en el aprendizaje lingüístico (Smith, 1989; Crystal, 1983; Miller, 1985). Hay un gran salto entre el cuento como texto y la elocución del mismo, aunque resulta desigual según el modo de exposición. La estimulación lingüística óptima se logra con la mayor exposición posible a un léxico variado y a estructuras oracionales diversas. En este sentido, cuando comparamos el caudal léxico empleado en la elocución de los distintos formatos de exposición, el cuento contado demuestra ser el más versátil, es el que muestra un mayor incremento en el caudal léxico y mayor variedad en cuanto a modalidades oracionales empleadas. Usado con apoyo de láminas resulta el más conveniente en estas edades. Combinado con el cuento leído sin

¹²³ Ver epígrafe 4.3.

apoyo de imágenes fomentamos la capacidad de atención enfocada al plano lingüístico, estimulamos el pensamiento lógico-formal; combinado con el mismo cuento visto en dibujos animados o representado, fomentamos el pensamiento sistémico y la memoria que actúa en estos momentos en el aprendizaje de las nociones de ordenación temporal y espacial. La repetición es fundamental en este sentido, y las dificultades son todavía importantes, aún les resulta complicado ordenar cronológicamente los acontecimientos narrados de ahí que los comentarios anticipativos deban ser celebrados como refuerzo positivo (Soprano y Narbona, 2007).

En todo caso, la función del adulto acompañante es básica para dirigir la atención y dinamizar la actividad del cuento (Vigotsky, 2000; Martí, 2005; Dueker, Portko y Zelinsky, 2011). También es fundamental como mediador racional y emocional entre el cuento y el niño. Racional por cuanto responde las dudas planteadas sobre el significado de las palabras o de los acontecimientos narrados en el cuento, emocional porque imprime una forma de sentir los episodios generando estado de ánimo al escuchar la historia (Stephen, Silbert y Hasson, 2010; Cron, 2014). La ventaja del cuento leído o contado consiste en la capacidad reguladora del adulto que puede adecuar su discurso, racional y emocionalmente, a las circunstancias del acto de comunicación en una situación bidireccional. En este sentido, tan importante como el propio cuento, es la actitud del adulto-referente ante las intervenciones e interpelaciones de los niños. Para mantener la atención, el niño necesita sentirse inmerso en la actividad interactuando con el adulto. Sirven en este sentido las preguntas formuladas sobre el contenido, explicativas o anticipativas, pero también el que se atiende a las preguntas u observaciones del grupo

aprobando la participación y sancionando sus observaciones. Y esta interacción se produce siempre con independencia del modo de exposición al cuento que se esté utilizando como se ha constatado a lo largo del presente estudio¹²⁴.

En definitiva, a través del cuento proporcionamos al niño los estímulos que le son más necesarios para el aprendizaje emocional, social y verbal. En él se encuentran los elementos básicos necesarios para facilitar la comprensión del mundo que les rodea y hacer posible la adaptación al medio. A esto contribuye la tendencia natural a la imitación que le permite generar comportamientos cada vez más adecuados. Cuentos maravillosos, pedagógicos, inventados... contribuyen en mayor o menor medida según el niño, la situación y los hábitos, pero, en cualquier caso, el cómo se cuenta, una adecuada pragmática del cuento, es fundamental para lograr potenciar al máximo el desarrollo infantil.

7.2. Conclusiones específicas

Todo lo anterior, se manifiesta de forma concreta en cada una de las categorías utilizadas en el acercamiento al objeto de estudio. A través de ellas, hemos intentado encontrar respuestas a los objetivos e interrogantes planteados en la investigación.

7.2.1. Adquisición de la lengua en la primera infancia: aportaciones de la psicología y la neurolingüística¹²⁵.

¹²⁴ Ver epígrafe 6.4.

¹²⁵ Ver en especial el epígrafe 4.4.

En el apartado teórico hemos podido constatar algunos hechos relevantes en relación al aprendizaje lingüístico durante la primera infancia (Crystal, 1983; Köhl, 2004, 2010; Werker y Yeung, 2005; Pinker, 2008; Falcón, Alva y Franco, 2013). Esta etapa coincide con un periodo de máxima “mielinización”, máxima plasticidad y receptividad para el aprendizaje. Aprendemos de forma instintiva gracias a nuestra predisposición genética al apego que nos permite enfocar la atención de manera especial en personas de referencia con las que interactuamos. Actuamos por categorizaciones cada vez más complejas. De dos a tres años, el niño ya posee una estructura lingüística básica y su evolución es rapidísima¹²⁶. En concreto, los datos más destacables son:

1. El aprendizaje lingüístico es un proceso instintivo que se desarrolla a través del estímulo directo. Entre los seis meses y los dos años el niño se hace dependiente de la lengua materna.
2. El niño es especialmente receptivo a la comunicación interpersonal durante la primera infancia. Los soportes técnicos sin acompañamiento no son eficaces en el aprendizaje.
3. La mente aprende a través de categorizaciones sistémicas por niveles cada vez más complejos. Identifica los fonemas de la lengua materna, centra su atención, identifica variables

¹²⁶ Ver Karmiloff-Smith, 1979 y 1987; Elkonin, 1995; Aguirre y Mariscal, 2001; Barriga, 2002; Mora y Madrid, 2004. Sobre estudios concretos, ver Cortés y Vila, 1991 –tiempos verbales-; González y Hernández, 2009 –el adjetivo-, Aguirre y Mariscal, 2001 –sobre estructuras sintácticas-, Berko y Berstein, 1999 –sobre léxico y modalidades oracionales-.

léxicas y morfélicas y, por último, sintácticas. La zona de desarrollo próximo se produce entre el primer año y los seis años.

4. La capacidad de desarrollo lingüístico es tan potente que a través de la comunicación inter pares los niños son capaces de generar flexiones que suplan carencias en su aprendizaje.

5. La forma primaria de aprendizaje comunicativo es a través del diálogo inserto en un contexto situacional en el que son básicos los elementos paraverbales y los no verbales para dar sentido a las palabras hasta convertirlas en símbolos operativos. El sistema primario de comunicación es preverbal,

6. Con tres años, el niño está en proceso de elaboración del pensamiento simbólico. Aún necesita las imágenes para interpretar visualmente la historia. A medida que el pensamiento simbólico se asienta, la dependencia de las imágenes disminuye.

7. El desarrollo del sistema lingüístico en la primera infancia es directamente proporcional a los estímulos recibidos del entorno. El niño expuesto a dos o tres lenguas, las integrará simultáneamente en su mente y las usará en función de la situación comunicativa.

7.2.2. El empleo del cuento en el aula y en el contexto familiar¹²⁷

Aunque el uso del cuento como herramienta es común en el aula, donde todos los niños reciben los mismos estímulos, su uso es desigual en las familias. Las diferencias suponen variables importantes en cuanto a hábitos referidos a la frecuencia, modo de exposición, momento o acompañamiento del adulto, grado de coordinación con la escuela, o criterios de selección, por ejemplo. Estas diferencias inciden directamente en una mayor o menor estimulación del niño, lo que redundará en su capacidad de atención, su retentiva y su comprensión. Las variables dependen de factores como el nivel sociocultural y económico, la estructura familiar o la capacidad de conciliación entre la vida laboral y familiar (Rodrigo y Acuña, 1998; Muñoz, 2005; Palacios y González, 1998). En concreto, hemos observado:

1. El cuento sigue siendo un recurso básico en estas edades, pero su frecuencia y formato de exposición varían en el ámbito familiar.
2. En la Escuela su uso es diario y programado en función de objetivos precisos. Se halla inserto en el Proyecto Educativo que prevé la información y coordinación con las familias periódicamente¹²⁸.
3. El seguimiento familiar de la programación trimestral del proyecto es irregular. También la lectura del cuento en casa. La selección del cuento depende en buena medida de los

¹²⁷ Ver tablas 7 a 9 y figuras 1 a 10.

¹²⁸ Ver epígrafe 6.2.2.

gustos o de las modas. En cuanto a la modalidad de exposición, guarda bastante relación con la tipología familiar¹²⁹.

4. El proyecto educativo se basa en cuentos pedagógicos, diseñados para fomentar aspectos educativos y competencias concretas: conocer y familiarizarse con el entorno, situaciones cotidianas y la gestión emocional son prioritarios.

5. Los cuentos mágicos, tradicionales, siguen teniendo vigencia en la escuela y en casa. Captan más la atención del niño y despiertan más su fantasía. Además, son dominantes en los medios audiovisuales¹³⁰.

6. A pesar de que las familias reconocen el valor educativo del cuento, la frecuencia en la práctica varía en función de la tipología familiar. El nivel socio-económico y cultural y la conciliación son dos factores determinantes tanto en la selección como en el formato de exposición del cuento en familia¹³¹.

7. En el aula alternan diferentes formatos de exposición, también en casa. El que domine un formato u otro depende del nivel de concienciación familiar. El cuento visto en televisión o en pantallas es cada vez más frecuente, incluso sin acompañamiento de adulto, en series programadas o a través

¹²⁹ Ver epígrafe 6.2.3. y figuras 8 y 9. Sobre relación entre tipologías familiares y rendimiento escolar, ver Santín y Sicilia, 2013.

¹³⁰ Ver epígrafe 6.2.2.1.

¹³¹ Ver epígrafe 6.2.3.

de canales especializados. También hemos constatado con tres años el uso de tabletas interactivas. La comodidad y la falta de tiempo contribuyen a este desplazamiento de hábitos¹³².

La percepción del cuento como mero entretenimiento parece dominante. Hay un cierto nivel de concienciación sobre la posible influencia negativa de la televisión o las series de moda en los hábitos infantiles, pero sin que ello llegue a impedir el uso de estos medios de transmisión (Desmurget, 2013; Digon, 2006).

7.2.3. Características narratológicas de los cuentos utilizados en el aula de 2 a 3 años¹³³.

Lo que caracteriza el cuento utilizado en estas edades es la sencillez que facilita la comprensión y la memorización. Aunque el Proyecto Educativo se apoya en los cuentos pedagógicos, en el aula se recurre con frecuencia a otros cuentos. Destacan los cuentos maravillosos, tradicionales, pero también se utilizan los cuentos inventados o recurrentes, por ejemplo. La selección se realiza en función de la situación y el propósito concreto que interesa en cada momento.¹³⁴ No obstante, si analizamos las características narratológicas, existen diferencias entre cuentos pedagógicos y

¹³² Ver tablas 8 y 9.

¹³³ Ver tablas 11 a 13.

¹³⁴ Ver tabla 26 sobre tipologías y ventajas de los distintos tipos de cuentos usados en el aula.

cuentos tradicionales, los dos usados con más frecuencia y que hemos utilizado como base para nuestro estudio¹³⁵. En concreto:

1. El número de personajes es limitado, algo más elevado en los cuentos tradicionales sin ser, en ningún caso excesivo. En el cuento pedagógico los personajes pertenecen al entorno inmediato del niño –padre, madre, amigos-, en tanto que los personajes del cuento tradicional pertenecen a un universo desconocido por descubrir –príncipe, cazador, minero, bruja, cerdito flautista, lobo, etc.-.
2. En los cuentos tradicionales, los personajes son nombrados con nombres comunes genéricos excepto el protagonista, a veces. En los cuentos pedagógicos se crea un universo recurrente identificando por el nombre propio junto al protagonista a los personajes afines inmediatos. Los nombres que designan profesión, especie o parentesco son los más comunes.
3. El número de actantes es también superior en el cuento tradicional. Como sucede con los personajes, la complejidad es mayor en Blancanieves. No siempre se sigue el esquema de protagonista frente a antagonista; en el cuento pedagógico puede no haber antagonista (Lisa va a la piscina), mientras que en el tradicional además encontramos enviante (madrastra) y coadyuvantes del protagonista (enanitos) y del antagonista (cazador), incluso con cambios actanciales (cazador). El juego

¹³⁵ Ver epígrafe 6.2.1.

de perspectivas posibles aumenta y, con él, la complejidad de la historia.

4. Las fuerzas actanciales son también superiores en los cuentos tradicionales. Frente a las emociones básicas de los cuentos pedagógicos (alegría, tristeza, obediencia), los cuentos tradicionales incorporan emociones más duras como el miedo, y también emociones secundarias como la envidia (madrastra) o la empatía (cerditos) lo que supone una relación sistémica más compleja entre los actantes intervinientes.

5. En los cuentos pedagógicos estas fuerzas actanciales son estables –el amor del padre o la madre, la amistad de los niños, el deseo de divertirse o la obediencia-, mientras que no lo son en el cuento tradicional donde se definen a través de la acción: la madrastra desea el mal para Blancanieves, por ejemplo.

Frente a un esquema fijo de relaciones sociales que genera respuestas predecibles, el niño se encuentra ahora ante un esquema cambiante cuya resolución depende del desarrollo de la acción. Esto lo obliga a plantear variables por anticipación y a generar expectativas. En un momento, los tres años, en el que el niño está descubriendo la teoría de la mente, supone un hallazgo y un desafío el comprender que los demás actúan en función de lo que conocen, de la información proporcionada. Cobra especial relevancia, más allá de los hechos narrados, la intencionalidad de los mismos y abre la puerta a la mentira y el engaño.

6. La mentira está ausente en los cuentos pedagógicos, pero está presente en los cuentos tradicionales. El niño de tres años se siente atraído por el fenómeno, está aprendiendo la teoría de la mente (Leekam, 1993; Dyer, Shatz y Wellman, 2000; Rabazo, 2012).

7. Respecto al conflicto, los cuentos pedagógicos apenas los presentan, son más bien situaciones cotidianas que pueden generar cierta ansiedad en la infancia. Su función es importante porque educa la forma de gestionar situaciones en un momento en el que “todo está por aprender”. En los cuentos tradicionales sí existe conflicto, a menudo unido a la supervivencia (Cron, 2014).

8. En el cuento pedagógico el modo de resolución, cuando existe, es fortuito e interpersonal, el adulto referente soluciona el problema cuando se plantea, es el garante de un orden establecido. En el cuento tradicional la resolución puede ser interpersonal o intrapersonal¹³⁶. El niño está justo en la etapa de transición del egocentrismo pasivo a la heteronomía en la que producirá cambios con sus actos (Piaget, 1983)

9. La sencillez también es clave en el desarrollo de la línea temporal que, en todos los casos, sigue un orden cronológico lineal, lo que se adecua a un momento en el que el niño está aprendiendo la noción de tiempo¹³⁷. Con 3 años, aún tienen

¹³⁶ Ver tablas 30, 31 y 32.

¹³⁷ Ver tabla 33.

dificultades para ordenar cronológicamente la historia (Weist, 1989; Stein y Glenn, 1982)

10. El espacio también se perfila de forma diferente. En el cuento pedagógico encontramos espacios fácilmente identificables, reconocibles para el niño porque forman parte de su realidad inmediata -el dormitorio, la sala de estar, el parque, etc.-; pero el espacio en el cuento tradicional es más indefinido y genérico -bosque, palacio, cabaña, etc.-. Esto requiere mayor desarrollo del pensamiento simbólico.¹³⁸

7.2.4. Características lingüísticas de los cuentos utilizados por la maestra: el cuento escrito¹³⁹.

El cuento tiene como base de transmisión el texto escrito. Las adaptaciones son necesarias para la adecuación a cada edad lo que afecta a la forma de presentación, uso de las imágenes adaptadas, y a la expresión textual. Pero las palabras que utilizamos, las estructuras sintácticas empleadas, suponen la estimulación progresiva y concreta de las capacidades de comunicación infantil, de ahí el interés en realizar un estudio sistemático cuantitativo y cualitativo tanto del léxico como de las estructuras oracionales empleadas que nos sirva de

¹³⁸ Para la estructura narratológica del cuento, ver: Propp, V., 1981; Rubio, P., 1982; Ramos, I., 1988; González Sanz, C., 1996; García Ruiz, M.T., 1976; Stein, N. y Glenn, C.G., 1979; Greimas, A. J. y Courtes, J., 1990. Para clasificación tipológica y edades, ver: Pelegrín, A., 1986, Almodóvar, A. R., 2009. Para la comprensión y memorización del relato: Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsh, W. y Breemark, D., 1979; Stein, N. y Glenn, C.G., 1979.

¹³⁹ Ver tablas 14 a 25.

base para medir las variables producidas durante la elocución del mismo cuento. En el análisis de las características lingüísticas hemos corroborado cómo la sencillez es clave para la comprensión en estas edades (Gárate, 1994; Albentosa y Moya, 2001; Werker y Yeung, 2005; Valbuena y García, 2014). En concreto:

1. La extensión del cuento se adapta al tiempo de exposición, entre seis y ocho minutos aproximadamente.
2. El caudal léxico utilizado difiere de unos cuentos a otros, oscila entre las 100 y las 200 palabras. Los cuentos pedagógicos siguen una línea editorial que, por extensión, los hacen más equilibrados en este sentido.
3. La base de la acción, el dinamismo del relato, se encuentra en las formas verbales donde existe un predominio casi exclusivo del modo indicativo y tiempo de perfecto simple o presente dependiendo de la perspectiva asumida en la narración¹⁴⁰.
4. Los nombres usados con más frecuencia son concretos, determinados. Los nombres propios se usan muy poco, casi exclusivamente para designar a los protagonistas y solo en algunos casos. Los determinantes actúan remitiendo significados al ámbito referencial próximo .imágenes situacionales- en su función de primer presentados y actualizados¹⁴¹.

¹⁴⁰ Sobre la implementación del concepto tiempo en la mente, ver Bueno, 1993.

¹⁴¹ Sobre el uso de determinantes en el lenguaje infantil, ver Karmiloff-Smith, A., 1979, 1987.

5. Los adjetivos sensoriales y los adjetivos nocionales presentan variaciones, aunque su uso no es abundante. Los adverbios son igualmente escasos –poca atención a la cualidad de los referentes o de la acción en sí misma-.
6. La sintaxis usada es propia del lenguaje lógico-racional: frases bien estructuradas con sujeto y predicado. Predominio de la oración simple o estructuras complejas sencillas asindéticas o con nexos conjuntivos recurrentes.
7. La entonación dominante es la enunciativa. Poco o nulo uso de estructuras interrogativas o exclamativas.

7.2.5. Diferencias entre el texto y el acto de elocución de los cuentos desde una perspectiva pragmática¹⁴².

Toda actividad queda inserta en un acto global comunicativo de interacción permanente entre los participantes donde partiendo del nivel de relación social entre los mismos, intervienen además la actitud, los gestos, el volumen y tono de la voz y, por último, el mensaje. La interacción social es básica en el aprendizaje. Cuando obtenemos las respuestas adecuadas a nuestras expectativas, afianzamos el modelo y lo fijamos por repetición. En un momento en el que solo existe la transmisión oral –o visual-, cuando los niños aún no saben leer, y el lenguaje simbólico está en formación, la comunicación solo puede ser directa y situacional (Hickmann, 1987).

¹⁴² Watzlawick, P, Hemlmick, J. y Jakson, D. D., 1985; Garzón, F., 1991; Deleau, M., Gandon, E. y Taburet, V., 1993; Bryan, S.C. 1995.

El adulto transmisor resulta esencial porque enfoca la atención e interpreta el relato racional y emocionalmente¹⁴³. De forma más o menos consciente, el adulto marca los pasajes con procedimientos no verbales, paraverbales o lingüísticos, y también va respondiendo las dudas que puedan ir planteándose, de ahí la enorme importancia de la transmisión visual u oral en esta etapa infantil. En este sentido, las conclusiones obtenidas son las siguientes:

Existen dos planos de comunicación entre emisor y receptor: el primero se refiere al cuento en sí mismo, cuyo contenido se adapta al modo de exposición; el segundo, el plano comunicación entre maestra-emisor y alumnos-receptores, interacción marcada por la relación vertical a través de la que se va educando el cambio de papel en el acto comunicativo (Valle y Calleja, 2009).

En el plano lingüístico¹⁴⁴, observamos las siguientes variantes respecto al cuento escrito como texto:

- 1) Incremento del caudal léxico en el cuento contado y el cuento representado en guiñol, frente al cuento leído y visto en televisión en que el número de palabras se mantiene
- 2) Cuando comparamos el mensaje de la elocución con la interacción verbal producida durante la actividad, el incremento léxico es generalizado en todos los modos de

¹⁴³ Sobre la importancia del adulto acompañante para dirigir la atención, ver Dueker, G., Portko, S. y Zelinsky, M., 2011.

¹⁴⁴ Ver tablas 28 a 40.

exposición. En algunos casos, llega a triplicar el número de palabras usadas en el texto base¹⁴⁵.

Independientemente de cómo se presente el cuento, el niño anticipa, pregunta, solicita imágenes o responde a las preguntas de la profesora. Esto genera un discurso paralelo y simultáneo al acto de elocución del cuento propiamente dicho. Este intercambio supone un estímulo adicional para el aprendizaje lingüístico y propicia el desarrollo de la comprensión y expresión verbal (Keidar, 2006).

- 3) El modo de exposición que presenta mayor riqueza lingüística es el cuento contado. Este formato permite mayor libertad creativa y de interacción de la maestra con el grupo.
- 4) El equilibrio léxico se mantiene entre el sintagma nominal y verbal sin variaciones reseñables. En el acto de elocución abundan más los pronombres en el sintagma nominal y aparece el modo subjuntivo y el imperativo en el sintagma verbal pero con poca relevancia. Son deudores de la situación, necesitan la deixis directa para dotar de significado las palabras (Hickmann, 1987, Barriga, 2002).
- 5) La diferencia más destacable se encuentra en el cambio de modalidad oracional. Durante la elocución y la interacción verbal se pasa de un lenguaje lógico-racional a un lenguaje dialógico. Aparecen frases, estructuras carentes de predicado pero abundantes como marcas conversacionales de intercambio de funciones en el diálogo –saludos, despedidas,

¹⁴⁵ Ver tablas 46 a 58.

expresiones emocionales, etc.-. La sintaxis sigue siendo sencilla, con predominio de oraciones simples, o compuestas asindéticas o con nexos conjuntivos recurrentes –poca variedad en el uso de conjunciones, poca atención a relaciones lógico-semánticas- (Mora y Madrid, 2004; Barriga, 2002).

En cuanto a las variaciones paraverbales destacaremos dos puntos¹⁴⁶:

- 6) Aparecen con mucha fuerza las oraciones interrogativas y exclamativas junto con el uso de onomatopeyas e interjecciones. A través de las interrogativas el emisor compromete respuestas y mantiene la atención del auditorio. A través de las exclamativas –onomatopeyas e interjecciones- imprime una huella emocional al relato ausente en el texto escrito. Este punto, ha de relacionarse con el lenguaje no verbal.
- 7) Las variaciones en el ritmo, volumen y tono son fundamentales La dramatización durante el cuento leído o contado facilita la inmersión en el relato. En el cuento representado en guiñol, los personajes y la dramatización a través del diálogo implican variaciones que captan la atención. En el cuento visto, la banda musical y los cambios de plano son elementos esenciales para retener la atención (Albaladejo, 2008, Sanz, 2005).

En cuanto a las diferencias constatadas en el lenguaje no verbal entre los distintos formatos de exposición¹⁴⁷:

¹⁴⁶ Ver tablas 38 y 40. Sobre la gesticulación y su frecuencia en clase, ver Cuadrado, I., 1992.

Hemos de considerar, en primer lugar, las diferentes funciones que asume la maestra emisor según el formato de exposición del cuento lo que condiciona la capacidad de interacción con los alumnos receptores.

El cuento visto en televisión constituye una comunicación unilateral y lineal. Las imágenes se suceden con independencia de la receptividad o el nivel de comprensión del niño. La maestra-emisor actúa a modo de espectador. El acompañamiento le permite intervenir e interactuar con el grupo pero siempre asumiendo el ritmo del relato. La proxemia, sentada junto al grupo, mirando la pantalla, limita su expresividad corporal. Su atención alternante entre el grupo y la pantalla limita su expresividad facial (Albaladejo, 2007).

En el cuento representado en guiñol su papel es mixto. Alterna la función de espectador, mirando el escenario, de espaldas al grupo, con el papel de narrador. Interviene como enlace entre las diferentes escenas del cuento y le permite mayor movilidad y expresividad gestual. Como narrador actúa de pie y frente al grupo, enfoca más la atención y centra la actividad. La linealidad del relato limita las posibilidades de intervención e interacción con el grupo¹⁴⁸.

En el cuento leído interviene sentado frente al grupo. Pero centra la atención sobre sí y puede acomodar el ritmo de la lectura al nivel de atención. Estas diferencias condicionan la variedad e intensidad

¹⁴⁷ Ver tablas 41 a 43.

¹⁴⁸ Ver tablas 42 a 45.

del lenguaje no verbal en los distintos modos de exposición al cuento. En concreto, hemos podido constatar las siguientes¹⁴⁹:

8) La mirada es mucho más intensa e interactiva en el cuento contado y visto. La mirada de barrido y la lectura anticipativa resultan claves. El dar la espalda al grupo durante el cuento representado en guiñol o visto en televisión compromete menos la atención. En ausencia del adulto referente, el cuento visto en televisión es ineficaz para retener la atención infantil en estas edades¹⁵⁰.

9) La expresividad emocional del rostro es mucho más variada en los dibujos animados, la gama emocional también es más amplia, pero son gestos estereotipados repetitivos¹⁵¹. La gama de expresiones emocionales más rica, en la comunicación directa, se produce en el cuento contado¹⁵².

10) La expresividad corporal es también más variada en el cuento contado. El intervenir de pie posibilita una mayor gama de gestos ilustrativos, expresivos o de control que facilitan la interpretación de la historia y el mantener la atención del grupo (Sanz, 2005; Shablico, 2012).

¹⁴⁹ Ver tablas 59 a 61.

¹⁵⁰ Ver tabla 43.

¹⁵¹ Esa expresividad responde a técnicas de animación basadas en el estudio del automatismo gestual en el rostro, ver Waters, K., 1987.

¹⁵² Ver tabla 42.

Por último, el modo de exposición también condiciona la capacidad de interacción entre emisor y receptor. En este sentido, hemos podido observar:

El adulto referente es el auténtico dinamizador que fomenta la participación de los alumnos mediante una actitud activa y colaborativa. En nuestro caso, esta actitud puede concretarse en los siguientes rasgos¹⁵³:

1. Fomenta la participación mediante preguntas anticipativas.
2. Atiende siempre las preguntas que se le hacen. Juega entre la respuesta directa y el aplazamiento.
3. Espera a que el niño formule la pregunta o la observación sin interrumpirlo.
4. Procura la retroalimentación positiva de las intervenciones aplaudiendo o ratificando el acierto de las mismas¹⁵⁴.
5. Facilita la inmersión en el cuento a través de coreografías con las que alterna tiempos de concentración y tiempos de expansión. Esto le permite utilizar el cuento como elemento dinamizador a través del que fomentar otros objetivos de aprendizaje jugando con la imaginación de los niños¹⁵⁵.

¹⁵³ Ver tablas 44 y 45.

¹⁵⁴ Ver tablas 69 y 70.

¹⁵⁵ Las observaciones coinciden con el buen uso del lenguaje no verbal en el aula. Para su discusión, además de los ya citados, véase Kauffman, P. (1976), Norton, R. (1977); Nussbaum, J.F. y Scott, M.D. (1980); Berjano, E. y Pinazo, S. (2001); Barrio, J.A. y Borragán, A. (2011),

7.3. Limitaciones del estudio

Al tratarse de una investigación planteada desde el estudio de caso las limitaciones son inherentes al mismo. El análisis se ha realizado en un único centro atendiendo a las prácticas habituales en el mismo sobre un curso de 2 a 3 años compuesto exclusivamente por diez alumnos. El estudio se aplicó a los cuentos utilizados procurando observar la variedad en tipología y modo de exposición. Esto nos llevó a seleccionar cuatro cuentos expuestos en otros tantos formatos. No obstante, el estudio de caso plantea limitaciones diacrónicas y sincrónicas. Diacrónicas por cuanto no podemos medir la evolución en el aprendizaje de los niños participantes, tampoco el incremento léxico, sintáctico o las variables narratológicas que se producirían en los cuentos en los años sucesivos, lo que requeriría un seguimiento a lo largo del tiempo y también dependería de las prácticas concretas de los centros donde los alumnos cursasen el segundo ciclo de Educación Infantil. Y sincrónicas por cuanto se limitan a un único centro, una única profesora y a diez familias que, por sus características particulares, no suponen una muestra representativa de la diversidad escolar, familiar y docente.

Otra limitación importante supone el acceso a la información real sobre las prácticas familiares. Es fácil revisar la programación de aula y saber qué cuentos escuchan los niños en la escuela, pero resulta muy difícil cuantificar esas mismas prácticas en la familia dado que se integran en la convivencia ordinaria normalmente sin reflexión ni programación previa. Los resultados de la encuesta, el

grupo de debate y la entrevista suponen, pues, una aproximación pero desde una perspectiva subjetiva de los participantes.

Así pues, siendo interesantes los resultados y coincidentes con otras investigaciones referentes a prácticas y tipologías familiares, suponen un buen punto de partida pero han de ser manejados con prudencia para su contraste.

7.4. Prospectivas

El estudio realizado ratifica la importancia del cuento como herramienta pedagógica durante la primera infancia, pero invita a profundizar en la eficacia de los diferentes modos de exposición en la adquisición del lenguaje simbólico y con él la capacidad de comprensión y expresión, el desarrollo de la atención y la adquisición de hábitos. Todo ello en relación con la mejora de la competencia en comunicación tanto interpersonal como intrapersonal. Estas competencias redundan en la mejora de la gestión emocional y las habilidades sociales, la gestión emocional y el aplazamiento de la recompensa. La relación entre el desarrollo de estas capacidades y el éxito académico parece evidente. En este sentido planteamos tanto las consideraciones educativas derivadas del estudio como las futuras líneas de investigación posibles para profundizar en la eficacia del cuento en la etapa infantil.

7.4.1. Consideraciones educativas derivadas del estudio

Podemos potenciar la eficacia del cuento como herramienta pedagógica considerando los factores que intervienen en el acto de comunicación y el modo de aprendizaje. Hoy podemos combinar los distintos modos de exposición del cuento tanto en el aula como en la familia en función de nuestros objetivos o nuestras necesidades específicas. Pero hemos de considerar algunos factores importantes:

1. El cuento debe sorprender y divertir al niño.
2. Cuentos pedagógicos y tradicionales deben combinarse. Cada uno es necesario para lograr objetivos concretos. Los cuentos pedagógicos facilitan la comprensión del mundo en el que viven y proporcionan pautas de conducta adecuadas ante situaciones cotidianas. Ayudan a la adaptación a nuevos ambientes y experiencias cercanas. Los cuentos maravillosos incentivan la fantasía y permiten jugar a la imaginación con hipótesis futuribles facilitando el desarrollo de la teoría de la mente.
3. Los contenidos, valores y emociones, especialmente en los cuentos tradicionales, deben ser adecuados a la edad. Con tres años, los niños se mueven en emociones primarias, el cuento puede ayudar a reconocer y gestionar estas emociones, en especial el miedo. Tratar las emociones de forma adecuada a las etapas de desarrollo es importante.
4. Conviene combinar distintos modos de exposición procurando la repetición. El cuento leído o contado favorece el

desarrollo lingüístico simbólico, el cuento representado o visto favorece el pensamiento icónico y el lenguaje dialógico. Pero necesitamos repetir el mismo cuento tantas veces como nos sea solicitado en estas edades. La repetición favorece la memorización y, a través de ella, afianzamos el lenguaje simbólico y facilitamos el desarrollo de las nociones sistémicas y temporales.

5. En esta etapa, el niño es dependiente de la imagen, aun no logra asociar de forma estable palabras y símbolos en su mente. Pero conviene no hacerlo dependiente de la imagen, ir usando cada vez menos ilustraciones para fomentar la atención y el desarrollo del pensamiento simbólico entre los 3 y los 6 años. La lectura sin imágenes favorece el pensamiento lógico racional hacia el que tendemos en la transmisión del conocimiento, el objetivo a largo plazo.

6. La eficacia del cuento depende del nivel de atención logrado durante el desarrollo de la actividad. Sería importantísimo preparar la pragmática incorporándola a la formación del profesorado. La preparación del cuento marcando las expresiones emocionales en los momentos adecuados atendiendo al modo de exposición resulta básico. Aprender a modular el tono, el movimiento y la expresividad corporal adecuándola al texto resulta indispensable. A través de las emociones transmitimos una forma de sentir la realidad. Sistematizar la lectura vinculada a la emoción prepara al futuro lector. Es lo que le permitirá dar vida a aquello que lee.

7. El estudio sistemático del vocabulario y estructuras sintácticas utilizadas favorecería un mayor estímulo. En este sentido, además de la atención a la cantidad de léxico utilizado y la repetición, conviene incrementar paulatinamente el uso de términos abstractos y nocionales. Asimismo, incrementar el uso de conectores lógicos en las relaciones sintáctico oracionales, en especial los causales, ilativos o consecutivos y condicionales para estimular el razonamiento lógico.

7.4.2. Futuras líneas de investigación

El estudio invita a traspasar las limitaciones propias de un estudio de caso profundizando en los aspectos más relevantes. Estas líneas pasan por contrastar resultados, profundizar en los mismos y realizar proyectos cuyos resultados sean medibles. En concreto se pueden plantear las siguientes propuestas:

1. Medir la evolución de los cuentos, frecuencia y modo de exposición en segunda etapa de Educación Infantil atendiendo a las categorías establecidas en el estudio tanto narratológicas como lingüísticas.
2. Establecer la relación entre el nivel de atención del alumnado en el aula, los modos de exposición al cuento y las prácticas familiares habituales.
3. Medir el grado de implementación del cuento en la realidad infantil a través del diseño de cuentos específicos tratando

de trasladar un hábito concreto a los niños. Al final del curso, con la colaboración de las familias podría cuantificarse el grado de eficacia según el modelo de transmisión utilizado en cada caso a través de la observación.

4. Comprobar la relación existente entre hábitos escolares y familiares y la madurez lingüística infantil a partir de los cuatro años mediante pruebas que requieran la comprensión temporal, la ordenación cronológica, o locativa a través de imágenes.
5. Constatar la posible relación entre el léxico y las estructuras sintácticas utilizadas con la expresión verbal infantil mediante cuentos en los que pudiéramos medir los niveles específicos de dificultad incorporando léxico concreto en función de los objetivos perseguidos (sustantivos abstractos emocionales, adjetivos nocionales, marcas de relación, expresiones desiderativas a través del subjuntivo, adverbios locativos, etc.) cuya adquisición podría medirse pidiendo al niño que cuente la historia a partir de los cuatro años.
6. Tratar de relacionar tipología y prácticas familiares con el cuento y el éxito escolar infantil a lo largo de los años.

BIBLIOGRAFÍA

- Abe, J. A. y Irard, C. E. (1999). The development functions of emotions: An analysis in terms of differential emotion theory. *Cognitions and Emotions*, 13, 523-549. Doi: 10.1080/026999399379177
- Acosta, M. T. (2000). Síndrome del hemisferio derecho en niños: correlación funcional y madurativa de los trastornos de aprendizaje no verbales. *Revista de Neurología*, 31 (4), 360-367. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/3104/j040360.pdf>
- Adell, J. (1990). *Análisis crítico de la teoría sobre el discurso del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación* (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Afifi, A. K. y Bergman, R. A. (2006). *Neuroanatomía funcional*. México: McGraw Hill Interamericana (2ª ed.).
- Aguiar e Silva, V. M. (1979). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos (3ª reimpresión).
- Aguirre, C. y Mariscal A. S. (2001). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Madrid: UNED Ediciones.
- Ainsworth, M. D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716. Recuperado de <http://n.ereserve.fiu.edu/010018141-1.pdf>
- Alarcos Llorach, E. (1999). *Estudios de gramática funcional*. Madrid: Gredos (3ª ed.)
- Albadalejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras. Qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. Barcelona: Graó.

- Albadarejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y Maestros, Formación del Profesorado*, 314, 9-13.
Recuperado de
<http://www.martalbaladejo.com/pdf/La%20comunicacion%20no%20verbal%20en%20el%20aula.pdf>
- Albentosa, J. I. y Moya, A. J. (2001). *Narración infantil y discurso. Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Almodóvar, A.R. (2009). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alonso, J. R. (2013). *El escritor que no sabía leer y otras historias de neurociencia*. Córdoba: Almuzara.
- Allman, J., Tetreault, N. A, Hakeem, A. Y., Manaye, K. F., Semendeferi, K., Erwin, J. M., Park, S., Goubert, V. y Hof, P. (2011). The von economo neurons in fronto-insular and anterior cingulate cortex. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 225, 59-71. Doi: 10.1007/s00429-010-0254-0
- Amaiz, V., de Basterrechea, I. y Salvador, S. (2011). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14964_19
- Amstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Anderson, E. (1979). *Teoría y técnica del cuento*, Buenos Aires: Marymar Ediciones S. A.
- Anderson, L. W. y Burns, R. B. (1989). *Research in classroom. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon.
- Androutsos, G. y Diamantis, A. (2007). Paul Broca (1824–1880): founder of anthropology, pioneer of neurology and oncology [Paul Broca (1824-1880): fundador de la antropología,

pionero de la neurología y la oncología]. *Journal of the Balkan Union of Oncology*, 12 (4), 557–564. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18067221>

Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los estudios de casos en educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Archidona: Aljibe.

Ansermet, F. y Magistretti, P. (2006) *A cada cual su cerebro*. Buenos Aires: Katz editores.

Aranda, J. C. (1989). *Narrativa andaluza en el siglo XIX : catálogo biobibliográfico de autores con cuatro estudios críticos sobre novelas marginales*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.worldcat.org/title/narrativa-andaluza-en-el-siglo-xix-catalogo-biobibliografico-de-autores-con-cuatro-estudios-critico-sobre-novelas-marginales/oclc/150618735>.

Aranda, J. C. (2009). *Cómo se hace un comentario de texto*. Córdoba: Berenice.

Aranda, J. C. (2010). *El libro de la gramática vital*. Córdoba: Almuzara.

Aranda, J. C. (2013). *Inteligencia natural*. Córdoba: Toromítico.

Aranda, J. C. (2015). *Cómo hablar en público*. Córdoba: Berenice.

Aranda Ridruello, R. (2000). La autoestima y las habilidades sociales en edades tempranas. Conferencia. Congreso Mundial de Lecto-Escritura. Valencia, diciembre, 2000. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d134.pdf>

Arango, M. A. (1995). *Símbolo y simbología en la obra de Federico García Lorca*. Madrid: Fundamentos.

Arias Sánchez, R. (2013). *Los dioses navegantes de la América Prehispana*. Huancayo, Perú: Museo Antropológico de la Cultura Andina. Recuperado de

http://www.uncp.edu.pe/museo/archivos/publicaciones/_Los.dioses.navegantes.pdf

Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid: Gredos (Trad. de Valentín García Yebra).

Aristóteles (1999). *Retórica*. Madrid: Gredos (Trad. de Quintín Racionero).

Arnold, M. (1960). *Emotion and Personality*. Nueva York: Columbia University Press.

Astington, J. W. y Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding on the mind [Explicaciones teóricas de la comprensión infantil de la mente]. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31. Doi: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00859.x

Baquero Goyanes, M. (1992). *El cuento español. Del Romanticismo al Realismo*. Madrid: CSIC.

Baquero Goyanes, M. (1998). *Qué es la novela, qué es el cuento*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (3ª ed.).

Barbotín, E. (1971). *El lenguaje del cuerpo* (vol. I y II). Pamplona: Eunsa.

Bard, P. (1963). Limbic elements in the publication policies of the APS [Elementos límbicos en las políticas de la Sociedad Americana de Psicología]. *Physiologist*, 32, 324- 327.
Recuperado de
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14075644>

Bard, P. (1973). The ontogenesis of one physiologist [La ontología de un fisiólogo]. *Annu. Rev. Physiol.* 35, 1-16. Doi: 10.1146/annurev.ph.35.030173.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay [La teoría de la mente en niños autistas: un caso de retraso específico de desarrollo]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (2), 285-297. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1989.tb00241.
- Baron-Cohen, S. (1995a). The eye-direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology [El detector de dirección de la mirada (EDD) y el mecanismo de atención compartido (SAM): Dos casos para psicología evolutiva]. En C. Moore y P. Dunham (Eds.). *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.41-59). Hillsdale: NJ.CEA
- Baron-Cohen, S. (1995b). *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: The Mit Press.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Barrio, J. A del y Borragán, A. (2011). Como atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63 (2), pp.15-25.
- Barrios, M^a E. (2002). Propuestas de aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera. *Creta: Revista para Profesores de Inglés*, 10 (1), 25-29. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12330>
- Bartsch, K. y Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bateson, G. y Ruesch, J. (1984). *Comunicación. La matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós
- Berenguer, X. (2005). El cuento multimedia interactivo. *Comunica, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, 177-182. Recuperado de

file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElCuentoMultimediaInteractivo-1985817.pdf

- Berjano, E. y Pinazo, S. (2001). *Interacción Social y Comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Berk, L. E. (1998). *Desarrollo del niño y adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw–Hill.
- Betancourt, L. (2009). Autismo, depresión anaclítica y prevención en salud mental infantil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 38 (1), 110-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615448007>
- Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Crítica.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje en la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blagrove, E. y Watson, D. (2010). Visual marking and facial affect: can an emotional face be ignored? [Los gestos faciales y oculares afectan: ¿pueden ser ignorados los gestos faciales emocionales? *Emotion*, 2, 147-168. Doi: 10.1037/a0017743.
- Blatt, M. y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement [Los efectos de los debates de moralidad en el aula sobre el nivel del juicio moral en los niños]. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161. Doi: 10.1080/0305724750040207
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Editorial Norma.

- Boulch, J. L. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Barcelona. Paidós
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.
- Boyd, B. (2009). *On the origin of stories: Evolution, cognition, and fiction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bradley, R. H. y Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems [El cuidado y la regulación del crecimiento y desarrollo infantiles: describiendo los sistemas de cuidados inmediatos]. *Developmental Review*, 15, 38-85. Doi: 10.1006 / drev.1995.1002
- Briggman, K. L. y Kristan, W. B. (2006). Imaging dedicated and multifunctional neural circuits generating distinct behaviors [Imágenes específicas y polivalentes de los circuitos neuronales generadores de conductas]. *Journal of Neuroscience*. 26, 42, 10925–10933. Doi: 10.1523/JNEUROSCI.3265-06.2006
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Brown, R. (1973). *A First Language. The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, T (1996). Human kid's greatest gift: On the innateness of language [El mayor regalo del niño humano: sobre el innatismo del lenguaje]. *Nebraska Anthropologist*. University of Nebraska, 1996, 31-61. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=nebanthro>

- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, G. (1984). Los formatos de adquisición del lenguaje. En J. Linaza (Comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Bruner, J. (1990). *Acts on meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1995). Comentario [Comentario]. *Human Development*, 38, 203-213. Doi: 10.1159/000278316
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bryan, S. C. (1995). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Biblaria.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bueno, M^a B. (1993). El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo. *Infancia y aprendizaje*, 61, 29-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48420>
- Bühler, K. (1950). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Burn, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. Nueva York: Peter Lang.
- Butterworth, G. E. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention [Ontogenia y filogenia de la atención visual conjunta]. En A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 223-232). Oxford: Basil Blackwell.
- Buxo, M^a J. y Miguel, J. M. (1999). *De la investigación audiovisual*. Barcelona: Proyecto A. Ediciones.

- Cacho Blecua, J. M. y Lacarra, M. J. (1984). *Calila e Dimna*. Madrid: Editorial Castalia.
- Calderón Rivera, A. (1982). Una articulación más en el lenguaje. En *Thesaurus*, XXXVII, 2, 378-387. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/37/TH_37_002_146_0.pdf
- Calvo, A., García, I. y Pérez, R. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos*, 23, 19-22. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4135190>
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carey, J., Ariniello, L. y McComb, M. (2002). *Brain Facts. A primer on the Brain and Nervous System*. Washington, DC: Science for Neuroscience Press.
- Caro Baroja, J. (1989). *De los arquetipos y leyendas*. Barcelona: Círculo de Lectores
- Carrithers, M. (1991). Narrativity: Mindreading and making societies [Narrativa: adivinación del pensamiento y comprensión de la sociedad]. En A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 305-318). Oxford: Basil Blackwell.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control therapy approach to human behavior*. New York: Springer-Berlag
- Case, R. (1998). The development of conceptual structures [El desarrollo de las estructuras conceptuales]. En W. Damon (Ed.): *Hand-book of Chile Psychology*, vol. II: *Cognition, Peception and Language* (5^a ed.) (pp. 745-800). New York: John Willey.

- Chateau, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Chomsky, N. (1967). Verbal behavior by B.F. Skinner [Comportamiento verbal por B. F. Skinner]. En Leon A. Jakobovits and Murray (Eds.), *Readings in the Psychology of Language*, 142-143. Prentice-Hall. Recuperado de https://chomsky.info/1967____/
- Chomsky, N. (1968). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Christison, M. (1998). Applying multiple Intelligence Theory in pre-service and in-service TEFL education programs [Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples antes y durante la aplicación de programas educativos de TEFL]. *English Language Teaching Forum*, 36 (2), 2-13. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ595105>
- Christoff, K. (2012). Undirected thought: Neural Determinants and Correlates [El pensamiento no dirigido: factores neurológicos determinantes y correlacionados]. *Brain Research*, 1428, 51-59. Doi: 10.1016/j.brainres.2011.09.060
- Clark, E. (1973). What's in a Word? [¿Qué es una palabra?]. En T. E. Moore (ed.), *The Childs acquisition of semantics if his first language* (pp. 65-110). Nueva York: Academic Press.
- Cohn, J. F. y Tronick, E. Z. (1988). Mother-infant face-to-face interaction: influence is bidirectional and unrelated to periodic cycles in either partner's behavior [Interacción madre-hijo en el cara a cara: la influencia es bidireccional y sin relación con los ciclos periódicos en el comportamiento de uno u otro]. *Developmental Psychology*, 24, 386-392. Recuperado de <http://www.pitt.edu/~jeffcohn/biblio/jfc149.pdf>
- Corbeta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación*. Madrid: McGraw Hill.

- Cortazar, J. (1971). Algunos aspectos del cuento. *Cuadernos hispanoamericanos*, 25, 403-416. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7w6w6>
- Cortés, M. y Vila, I. (1991). Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y aprendizaje*, 53, 17-43. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1991.10822282>
- Cortese, A. J. (1987). The internal consistency of moral reasoning: A multitrait-multimethod assessment [La consistencia interna del razonamiento moral: Una evaluación de multi-método de multi-rasgo]. *The Journal of Psychology*. 121, 373-386. Doi: 10.1080/00223980.1987.9712678
- Corts, D. y Pollio, H. (1999). Spontaneous productions of figurative language and gesture in college lectures [Las producciones espontáneas de lenguaje figurado y gestos durante las lecturas en el colegio]. *Metaphor and Symbol*, 14(2), 81-100. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/s15327868ms1402_1
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La relación maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 47-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Cron, L. (2014). *Enganchados a los cuentos*. Santander: Milrazones.
- Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula*. Univ. Extremadura
- Cutropia, C. (2003). *El plan de marketing paso a paso*. Madrid: ESIC.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens*. Nueva York: Harcourt.

- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica (6ª reimpresión).
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Nueva York: Pantheon.
- Danner, C. J. (2008). Facial nerve paralysis [Parálisis del nervio facial]. *Otolaryngologic clinics of North America*, 41, 3, 619-632. Doi: 10.1016/j.otc.2008.01.008
- Darwin, Ch. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Valencia: F. Sempere y C. (Eds.). Recuperado de fondosdigitales.us.es
- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dawkins, R. (1979). *El gen egoísta*. Barcelona: Labor.
- Decety, J. (2010). The Neurodevelopment of Empathy [Desarrollo neurológico de la empatía]. *Developmental Neuroscience*, 32, 257-267. Doi: 10.1159/000317771
- Decety, J. (2010). To what extent is the experience of empathy mediated by shared neural circuits? [¿Hasta qué punto la experiencia empática es procesada por circuitos neuronales compartidos?]. *Emotion Review*, 2 (3), 204-207. Doi: 10.1177/1754073910361981
- Del Río, M. J. y García, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y aprendizaje*. 75, 3-20. Barcelona: UOC. Doi: 10.1174/021037096762994212
- Deleau, M., Gandon, E. y Taburet, V. (1993). Semiotic mediation in guiding interactions with young children: the role of context and communication handicap on distancing in adult discourse [Mediación semiótica orientada a las interacciones con niños: la función del contexto y la comunicación inciden en el distanciamiento del discurso adulto]. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 473-486.

- Demany, L., McKenzie, B. y Vurpillot, E. (1977). Rhythm perception in early infancy [La percepción del ritmo desde la primera infancia]. *Nature*, 266, 718-719. Doi: 10.1038/266718a0.
- Dennet, D. C. (1991). *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- Descamps, M. (2010). *El lenguaje del cuerpo y la comunicación corporal*. Barcelona: Biblioteca Deusto de desarrollo personal.
- Descartes, R. (1997). *Las pasiones del alma*. Madrid: Tecnos.
- Desmurget, M. (2013). *TV lobotomie. La verité scientifique sur les effects de la television*. París: Max Milo Editions.
- Digón, P. (2006). *El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/1259>, Universidad de Huelva.
- Djirkic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. y Paterson, J. B. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self [El arte nos conmueve: cómo leyendo ficción transformamos nuestra autoconciencia]. *Creativity Research Journal*, 21 (1), 24-29. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10400410802633392>
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building [El estudio de caso: teoría e investigación]. *Adraces in Developing Human Resource*, 4 (3), 335-354. Doi: 10.1177/1523422302043007
- Duchenne De Boulogne, G .B. (1990). *The mechanism of human facial expression*. Nueva York: A. Cuthbertson, Trans. & Ed. Cambridge University Press.
- Dueker, G., Portko, S. y Zelinsky, M. (2011). Meaningful touch in naturalistic contexts: haptic input as a cue to the referent of infant directed speech [El contacto significativo en situaciones naturales: el tacto como señal de inicio al adulto]

- dirigida al habla]. *Cognition, Brain & Behavior*, 15 (4), 427-448.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children [Entendiendo a los demás: Pruebas obtenidas de estudios naturalistas de niños]. En A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 51-62). Oxford: Basil Blackwell.
- Dunn, J., Bretherton, I. y Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mother and their young children [Conversaciones sobre estados emocionales entre las madres y sus hijos pequeños]. *Developmental Psychology*, 23, 132-139. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana. Recuperado de <http://virtualeduca.org/ifdve/pdf/ines-dussel.pdf>
- Duval, S. y Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self-Awareness*. New York: Academic Press
- Dyer, J. R., Shatz, M. y Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information [Los cuentos para los niños pequeños como fuente de información de su estado mental]. *Cognitive Development*, 15, 17-37. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00017-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00017-4)
- Eagleman, D. (2014). *Incógnito: las vidas secretas del cerebro*. Barcelona: Anagrama

- Elias, M. J., Chan, A.Y.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct [Una evaluación crítica de la construcción de la inteligencia emocional]. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561. Doi: 10.1016/S0191-8869(99)00119-1
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (2006). Emotion regulation and children's socioemotional competence [Regulación de la emoción y competencia socioemocional de los niños]. En L. Balter y C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Childs psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 357-381). Nueva York: Psychology Press. Doi: 10.1037/1528-3542.6.3.498
- Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo Científico*, 1, 44-52. Recuperado de: <https://sangregorio.bibliotecas.dominicos.org:448/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=242467>
- Ekman, P. (2009). *Cómo detectar mentiras: una guía para utilizar en el trabajo, la política y la pareja*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Ekman, P. (2015). *El rostro de las emociones*. Barcelona: RBA Libros.
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ExpresionesFacialesDeLaEmocion-65835%20(1).pdf
- Elkonin, D. B. (1995). *Desarrollo del lenguaje en el niño*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
- Espinosa, A. M. (1934). La clasificación de los cuentos populares. Un capítulo de metodología folklórica. *Boletín de la Real Academia Española XXI-CI*: 175-204.
- Estigarribia, B. y Clark, E. (2007). Getting and maintaining attention in talk to young children [Conseguir y mantener la atención cuando hablas con niños pequeños]. *Journal of Child Language*, 34, 799-814. Recuperado de

https://bingschool.stanford.edu/sites/default/files/publications/3._clark2007ecjcl.pdf

Faigin, G. (1990). *The Artist's Complete Guide to Facial Expressions*. Nueva York: Watson-Guption Publications.

Falcón, A., Alva, E.A. y Franco, A. (2013). Segmentación y categorización intraléxica por infantes aprendices del español de 9 a 12 meses de edad. *Psicología*, 34, 37-58. Recuperado de <http://www.uv.es/revispsi/articulos1.13/3FALCON.pdf>

Farb, N. A., Segal, Z.V., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., Fatima, Z. y Anderson, A.K. (2007). Attending to the present: mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference [Atender al presente: meditación sobre los distintos modos neuronales de autoconciencia]. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2 (4), 313-322. Doi: 10.1093/scan/nsm030

Fast, J. (1980). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Editorial Kairos.

Ferguson, R. (2007). *Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on educational context [Inteligencia emocional como una capacidad mental crucial en el contexto educativo]. En A. Valle, J. C. Núñez, R.G. Cabanach, J. A. González-Pineda y S. Rodríguez (Eds.). *Handbook of Instructional Resources and their Applications in the Classroom*, (pp. 67-88). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Fernández, A., Avero, P. y Gutiérrez, M. (2012). Una sonrisa en la boca hace que los ojos parezcan alegres. *Escritos de Psicología*, 5 (1), 25-33. En http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol5num1/vol5num1_4.pdf

- Ferrandiz, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R. y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 5-20. Recuperado de: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-FundamentosPsicopedagogicosDeLasInteligenciasMulti-1973251%20(1).pdf
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicat*, 29 (XV), 100-107. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/29-2007-17.pdf
- Flavell, J. H. y Miller, P. (1998). Social cognition [Cognición social]. En W. Damon, D. Kuhn y R.S. Siegler (Eds.): *Handbook of Chile Psychology, Vol. III. Cognition, Perception and Language*, (pp. 851-898). New York: Wiley & Sons.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2004a). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frith, U. (2004b). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed.
- Frith, U. y Fritz, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing [Desarrollo y neurofisiología de la mentalización]. En Fritz, C. y Eolpert, D. (Eds.). *The neuroscience of social interaction* (pp.459-453). Oxford: Oxford University Press. Doi:10.1098/rstb.2002.1218
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: a historical sketch of research on teaching since [El paradigma de las guerras y sus secuelas: un bosquejo histórico desde entonces en educación] . *Educational researcher* , 18 (7),4-10. Doi: 10.3102/0013189X018007004.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de los cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI

- García, E. y Carpintero, H. (2000). La modulación de la mente: aproximación multidisciplinar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (4), 609-631.
- García Ferrando, M. (1993). La encuesta. En García, M., Ibáñez, J., y Alvira, F. (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Madrid: Alianza Editorial.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Volumen II. Investigación educativa. Madrid: UNED.
- García Ruiz, M^a. T. (1976). Consideraciones en torno a la clasificación del cuento. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 2 (1), 97-107. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18172/cif.1388>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Madrid: Paidós.
- Gardner, J. M. y Turkewitz, G. (1982). The effect of arousal level on visual preferences in preterm infants [El efecto de niveles de activación en las preferencias visuales de niños prematuros]. *Infant Behavior and Development*, 5, 369-385. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.20.3.374>
- Garfield, J. (2001). Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind [Cognición social, adquisición de la lengua y desarrollo de la teoría de mente]. *Mind and Language*, 16, 494-541. Doi: 10.1111/1468-0017.00180
- Garzón Céspedes, F. (1991). *El arte escénico de contar cuentos*. Madrid: Editorial Frakson
- Gazzaniga, M. S. (2008). *Human: The science of what makes us unique*. New York: Harper Collins.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gersten, R., Baker, S., Smith-Johnson, J., y Dimino, J. (2006). Eyes on the prize: teaching complex historical content to middle school students with learning disabilities [Con la vista puesta en el objetivo: enseñanza de contenido histórico complejo a estudiantes de secundaria con dificultades de aprendizaje]. *Exceptional Children*, 72, 264-280. Doi: 10.1177/001440290607200301
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Anuario interuniversitario de didáctica*, 10-11, 199- 214. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20406>.
- Gilar, R., Mifiano, P. y Castejón, J. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica UST*, 5 (1), 21-32. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/22522>
- Gimeno, J. y otros (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el Coeficiente Intelectual?* Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2014). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairos (5ª ed.).
- González Gil, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *Cauce, Revista de Filología y su didáctica*, núm. 9, 195-208
- González Sanz, C. (1996). *Catálogo tipológico de cuentos folklóricos aragoneses*. Zaragoza: Instituto Aragonés de Antropología.

- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editia Mexicana.
- Greenfield, P. M. y Smith, J.H. (1976). *The structure of communication in early language development*. New York: Academic Press
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. París: Larousse.
- Greimas, A. J. y Courtes, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Grupo L.A.C.E. (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. y Nuñez, I. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article5/numero%2022%20article%205%20INTEL.pdf>
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Principios de sintaxis funcional*, Madrid: Arco/Libros.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold.
- Happé. F. G. E., Winner, E. y Browell, H. (1998). The getting of wisdom: Theory of mind in old age [La adquisición de la sabiduría: Teoría de la mente en la vejez]. *Developmental Psychology*, 34, 358-362. Doi: 10.1037/0012-1649.34.2.358
- Harris, P. L. (1991). The work of the imagination [El trabajo de la imaginación]. En A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 283-304). Oxford: Basil Blackwell. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3093729>
- Harris, P.L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.

- Heath, Ch. y Heath, D. (2011). *Ideas que pegan*. Madrid: LID Editorial Empresarial.
- Hernández Aja, A. et al. (2013). *Análisis urbanístico de barrios vulnerables. Observatorio de Vulnerabilidad de España*. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/bbv/>
- Hernández Fernández, A. (2006). Hacia una clasificación estructural y temática del cuento folclórico. *Revista de Literaturas Populares*, VI, 1, 153-175. Recuperado de: <http://www.rlp.culturalpopulares.org/VI-1.htm>
- Hickmann, M. (1987). The pragmatics of reference in child language. Some issues in developmental theory [La pragmática en relación a la lengua infantil. Algunas publicaciones sobre la teoría del desarrollo]. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, 165-184. Orlando: Academic Press.
- Hobson, R. P. (1991). Against the theory of “Theory of Mind” [En contra de la “Teoría de Mente”]. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51. Doi: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00860.x
- Holloway, R. L. (1984). Culture, symbols and human brain evolutions: A synthesis [Cultura, símbolos y evoluciones del cerebro humano: una síntesis]. *Dialectal Anthropology*, 5, 287-303. Doi: 10.1007/BF00246207
- Hume, D. (1988). *Tratado de la naturaleza y autobiografía*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Iacobonni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. Nueva York: Farrar, Strauss & Giroux.
- Ibáñez, J. (1978). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI
- Illingworth R. S. (1983). *El desarrollo infantil en sus primeras etapas*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica S.A.

- Imbernon, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
- Imbernon, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Graó.
- Imbert, A. (1996). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel
- Insel, T. R. (1992). Oxytocin: a neuropeptide for affiliation: evidence from behavioral receptor autoradiographic, and comparative studies [Oxytocina: un neuropeptido para afiliación: pruebas de receptor autoradiográfico conductual, y estudios comparativos]. *Psychoneuroendocrinology*, 17 (1), 3-35. Doi: 10.1016/0306-4530(92)90073-G
- Ito, M. (2009). *Engineering play. A cultural history of educational software*. Cambridge: MA, MIT Press, 2009.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix-Barral.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Jasnow, M. y Feldtein, S. (1986). Adult-like temporal characteristics of mother-infant vocal interactions [Características temporales de tipo adulto en las interacciones vocales entre madre e hijo.], *Child Development*, 57 (3), 754-761. Doi: 10.2307 / 1130352
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: The MIT Press Cambridge. Recuperado de https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf
- Jiménez Rodríguez, J. A. (2005). Autoconciencia. *Escritos de Psicología*, 7, 44-58. Recuperado de

http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_revision2.pdf

Johnson, C. N. (1988). Theory of mind and the structure of conscious experience. En J. W. Aistington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.): *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.

Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jurado, T. (2013). *Análisis de los procesos narrativos verbales e icónicos en los escolares de cinco años. Estudio en centros educativos de Córdoba.*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba

Kandel, E., Jessell, T. y Dchwartz, J. (1996). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.

Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and process in comparing language and cognition. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando: Academic Press.

Karpov, Y. V. y Bransford, J.D. (1995). L.S. Vygotsky and the doctrine of empirical and theoretical learning [L. S. Vygotsky y la doctrina del aprendizaje empírico y teórico]. *Educational Psychologist*. 30 (2), 61-66. Doi: 10.1207/s15326985ep3002_2

Kauffman, P. (1976). *The Effects of Nonverbal Behavior on Performance and Attitudes in a College Classroom*. Oklahoma State University. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11244/20470>.

Keidar, D. (2006). *La comunicación en el aula. Uso de la inteligencia emocional y la comunicación no verbal en la enseñanza de ética en las escuelas de medicina*. Mérida (Venezuela):

Universidad de Los Andes. Recuperado de
<http://medlaw.haifa.ac.il/index/main/4/communicationspanish.pdf>

- Kinzler, D. K., Dupoux, E. y Spelke, E. (2007). The native language of social cognition [La lengua materna en el aprendizaje social]. *Current Issue*, 104 (30), 12577-12580. Doi: 10.1073/pnas.0705345104
- Kohlber, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Korb, S., Grandjean, D. y Scherer, K. (2008). Motor Commands of Facial Expressions: the Bereitschafts potential of Posed Smiles [Órdenes de movimiento en las expresiones faciales: El bereitchaft potencial en las sonrisas]. *Brain Topography*, 20 (4), 232-238. Doi: 10.1007/s10548-008-0049-2
- Kovacs, G.L., Sarnyai, Z. y Szabó, G. (1998). Oxytocin and addiction: a review [Oxitocina y adicción: una revision]. *Psychoneuroendocrinology*, 23 (8), 945-62. Doi: 10.1016/S0306-4530(98)00064-X
- Kühl, Patricia K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code [La adquisición temprana de la lengua: aprendiendo el código del habla]. *Nature Reviews, Neuroscience*, V. 5, 831-843. Doi: 10.1038/nrn1533
- Kühl, P. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition [Mecanismos cerebrales en la adquisición temprana de la lengua]. *Neuron Review*, 67 (5), 713-727. Doi: 10.1016/j.neuron.2010.08.038
- Lado Ferreras, M. (1997). Dos culturas y un cuento. A propósito del cuento tradicional. En *El discurso artístico en Oriente y Occidente: semejanzas y contrastes*. Por Caramés Lage J. L., Escobedo de Tapia, C. y Bueno Alonso, J. L. (Eds.). Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 17-31.

- Lamm, C. y Singer, T. (2010). The Role of Anterior Insular Cortex in Social Emotions [El papel de la corteza anterior insular en las emociones sociales]. *Brain Structure & Function*, 241 (5-6), 579-951. Doi: 10.1007 / s00429-010-0251-3
- Langford, D. J., Crager, S. E., Shehzad, Z., Smith, S. B., Sotocinal, S. G., Levenstadt, J. S., Chanda, M. L., Levitin, D. J. y Mogil, J. S. (2006). Social modulation of pain as evidence for empathy in mice [Modulación social del dolor como prueba de la empatía en ratones]. *Science*, 312, 5782, 1967-1970. Recuperado de <http://daniellevitin.com/levitinlab/articles/2006-Langford-Science.pdf>
- Lanteaume, L., Khalfa, S., Régis, J., Marquis, P., Chauvel, P. y Bartolomei, F. (2007). Emotion induction after direct intracerebral stimulations of human amygdale [La inducción de la emoción tras una estimulación intracerebral directa de la amígdala humana]. *Cerebral Cortex*, 17 (6), 1307-1313. Doi:10.1093/cercor/bhl041
- Leekam, S. (1993). Children's understanding of intentional falsehood [La comprensión en los niños de la falsedad intencional]. En A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind: evolution, development and simulation of every mindreading*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 159-174. Recuperado de: <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.236079>
- Lehrer, J. (2011). *Cómo decidimos*. Barcelona: Paidós
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology [El problema de la actividad en psicología]. En J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe, pp. 37-71. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.3.264>

- Leslie, A. M. y Keeble, S. (1987). Six-month old infants perceive causality? [¿Perciben los niños de seis meses la causalidad?]. *Cognitive Development Unit*, 17, 265-289. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277\(87\)80006-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277(87)80006-9)
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind [La simulación y representación: Los orígenes de la teoría de la mente]. *Psychological Review*, 94 (4), 412-426. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Leslie, A. M. (1994). ToMM, ToBy, and agency: Core architecture and domain specificity. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.): *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press, pp. 119-148. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511752902.006>
- Lester, B. M., Hoffman, J. y Brazelton, T.B. (1985). The rhythmic structure of mother-infant interaction in term and preterm infants [Estructura rítmica de la interacción madre-hijo en bebés prematuros y a término]. *Child Development*, 56, 15-27. Doi: 10.2307/1130169
- Lewin, C. (2000). Exploring the effects of talking book software in the UK primary classrooms [Exploración de los efectos del libro electrónico hablado en las aulas de Primaria del Reino Unido]. *Journal of Research in Reading*, 23 (2), 149-157. Doi: 10.1111/1467-9817.00111
- Lewkowicz, D. J. (1985). Development changes in infants visual response to temporal frequency [Cambios del desarrollo de la respuesta visual de los niños por frecuencia temporal]. *Developmental Psychology*, 21, 858-865. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1986-00838-001>
- Lillard, A. S. (1998). Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense. [Queriendo ser: la

comprensión infantil de las intenciones que subyacen a la pretensión]. *Child Development*, 69, 979-991. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9768482>

Lindstrom, M. (2010). *Buyology: Truth and lies about why buy*. Nueva York: Broadway Books.

Liverta-Sempio, O. y Marchetti, A. (1997). Cognitive development and theories of mind: Towards a contextual approach [El desarrollo cognitivo y teorías de la mente: hacia un enfoque contextual]. *European Journal of psychology of Education*, 1, 3-21. Doi: 10.1007/BF03172866

Llopis Goig, R. (2004). El grupo de discusión: manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa. Valencia: Editorial ESIC.

Locke, J. L. (1993). *The child's path to spoken language*. Cambridge: Harvard University Press.

Lopes, P. N. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility [La inteligencia emocional y el aprendizaje socio-emocional: la evaluación de la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades y flexibilidad]. *CEIC Review*, 22, 12-13. Recuperado de <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-social>

Lopes, L., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction [Habilidades de regulación emocional y calidad de la interacción social]. *Emotion*, 5 (1), 113-118. Doi: 10.1037/1528-3542.5.1.113

López Cassa, E. (2008). *Educación emocional. Programa de 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

López Escribano, C. (2007). Las nuevas tecnologías y la Educación Infantil. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/NuevasTecnologias.pdf>

- López Estrada, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*, 61, 1-19. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- López García, A. (1988): *Psicolingüística*. Madrid: Ed. Síntesis.
- López Mejía, D. I., Valdovinos de Yahya, A., Méndez-Díaz, M. y Mendoza Fernández, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: empatía en humanos y primates. *Psicología Iberoamericana*, 17 (2), 60-69. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133912609008>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger Syndrome and others learning deficits*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lucy, J. y Gaskins, S. (2001). Grammatical Categories and the Development of Classification Preferences: A Comparative Approach. En *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 257-283.
- Luque Duran, J. D. (2004). *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Impredisur S.L.
- MacFarlane, A. (1977). *The psychology of childbirth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MacLean, P. (1990). *The triune brain evolution*. New York: Plenum Press.
- Maguire, E. A., Woollett, K. y Spiers, H. J. (2006). London taxi drivers and bus drivers: a structural MRI and neuropsychological analysis [Taxistas y conductores de autobús de Londres: una resonancia magnética estructural y análisis neuropsicológico]. *Hipocampus*, 16 (12), 1091-1101. Doi: 10.1002/hipo.20233

- Mandler, J. M. y Goodman, M. (1982). On the psychological validity of story structure [Sobre la validez psicológica de la estructura de la historia]. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 507-523. Doi: 10.1016 / S0022-5371 (82) 90746-0
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Márquez-Blanc, M. T. (2012). Causalidad, identidad y determinismo. *Eikasia, Revista de Filosofía*. 113, 111-125. Recuperado de www.revistadefilosofia.org/43-09.pdf
- Márquez Izquierdo, C. (2008). La importancia del apego en el desarrollo cognitivo, *Innovación y Experiencias Educativas*, n. 11. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_11/CRISTINA_MARQUEZ_1.pdf
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martinet, A. (1972). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Martinez-Mier, G. y Toledo-Pereyra, L. H. (2000). Walter Rudolf Hess. Cirujano, fisiólogo y premio Nobel. *Cirugía y Cirujanos*, 68 (3), 132-137. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/circir/cc-2000/cc003h.pdf>
- Martos Núñez, E. (1988). *La poética del patetismo. (Análisis de los cuentos populares extremeños)*. Mérida: Editora Regional de Extremadura
- Masip, J. (2005). ¿Se pilla antes a un mentiroso que a un cojo? Sabiduría popular frente a conocimiento científico sobre la detección no verbal del engaño. *Papeles del Psicólogo*, 92, 78-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77809203>

- McCune, L. (2008). *How children learn to learn language*. Oxford: Oxford University Press.
- Medley, D. M. y Mitzel, H. E. (1963). Measuring classroom behaviour in systematic observation. En N.L.Gage (Ed.), *Handbook of research of teaching*. Chicago: Rand-McNally.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont: Wadsworth.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* París: Octaedro
- Menéndez Pidal, R. (1969). *El poema de Mío Cid: texto, gramática y vocabulario*. Madrid: Espasa-Calpe (en *Obras Completas*, III-V).
- Menton, S. (2007). *El cuento hispanoamericano*. México DF: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. 1964).
- Miguel, Mª D., Pérez, B. y Barcenilla, A. R. (2012). *Lisa, 2 años. Guía didáctica*. León: Everest
- Miller, G. A. (1985). *Lenguaje y habla*. Madrid. Alianza Editorial.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nueva York: Wiley.
- Mitchell, P. (1997). *Introduction to Theory of mind. Children, autism and apes*. London: Arnold.
- Montagne, R. (2007). *Your Brain is (almost) perfect: How we make decisions*. Nueva York: Plume, III.
- Mora, A. y Madrid, E. (2004). “La organización sintáctica de la descripción en etapas preescolares y escolares”. En: R. Barriga (ed.), *El habla infantil en cuatro dimensiones*. México: El Colegio de México, pp. 81-99.
- Moreno Verdulla, A. (2003). *Las estructuras del cuento folclórico: Nueva morfología*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Morsella, E. y Krauss, R. (2004). The role of gestures in spatial working memory and speech [El papel de los gestos en la memoria de trabajo espacial y en el habla]. *American*

- Journal of Psychology*, 117 (3), 411-424. Recuperado de <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/GestMem.pdf>
- Mounin, G. (1969). *Claves para la lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Muñoz Cruces, A. et al. (2010). Competencias básicas en educación infantil. *Clave XXI*, 2, 1-11. Recuperado de http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI_0.pdf
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones y análisis relevantes para la interacción educativa y social. *Porturalia*, V, 2, 147-163. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/505>
- Muñoz, M. T., González, C. y Lucero, B. (2009). Influencia del lenguaje no verbal (gestos) en la memoria y el aprendizaje de estudiantes con trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual: Una revisión. *Revista Signos*, 42, 69, 29-49. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000100002>
- Nafría Ramos, A. M. (2005). *El innatismo lingüístico de N. Chomsky y sus antecedentes históricos*. (Tesis doctoral). Cascatlán: Facultad de Ciencias del Hombre y la Naturaleza. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1304975918.pdf>
- Nelson, K. (1973). "Structure and strategy in learning to talk". *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 38, No. 1/2, pp. 1-135. Doi: 10.2307/1165788
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.

- Norton, R. (1977). Teacher effectiveness as a function of communicator style. In B. Ruben (Ed.), *Communication Yearbook*. New Brunswick (New Jersey): Transaction Books, pp. 525–542. Recuperado de: <https://www.joe.org/joe/1983july/rb1.php>
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- Nussbaum, J. F. y Scott, M. D. (1980). Student Learning as a Relational Outcome of Teacher–Student Interaction. En J. K. Burgoon (Ed.). *Communication Yearbook 4*, New Brunswick: Transaction Books.
- OCDE (2003). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. OCDE. Recuperado de http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- Olalla A. (1989). *La magia de la razón: Investigaciones sobre los cuentos de hadas*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 65-81. Recuperado de <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf>
- Olson, D. (1970). Language and thought: Aspects of a cognitive theory of semantics [Lenguaje y pensamiento: aspectos de una teoría cognitiva de la semántica]. *Psychological Review*, 77 (4), 257-273. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0029436>
- Onana Atouba, P. P. (2006). Sobre la elipsis pragmática. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica. Recuperado de <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>

- Ortega, J. E., Iglesias, J., Fernández, J. M. y Corraliza, J. A. (1983). La expresión facial en los ciegos congénitos. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 83-96. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11419/expresi%C3%B3n_facial_ciegos_cong%C3%A9nitos.pdf
- Ortega, R. (2003). El juego: la experiencia de aprender jugando. En J. L. Gallego y E. Fernández (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil, I*. pp. 765-787. Málaga: Aljibe
- Ortega, R. y Mora, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188345>
- Ortí, A. (1993). El proceso de investigación de la conducta como proceso integral: complementariedad de las técnicas cuantitativas y de las prácticas cualitativas en el análisis de las drogodependencias. En VV.AA. *Las drogodependencias: perspectivas sociológicas actuales*. Madrid: Colegio Nacional de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología, pp. 149-202.
- Ortiz, E. (2002). *Contar con los cuentos*. Ciudad Real: Ñaque.
- Ortiz, L., Salmerón, H. y Rodríguez, S. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. Profesorado, Rev. de Curriculum y Formación del Profesorado, Vol. 11, n. 22, pp. 1- 22. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43438/25314>
- Osgood, Ch. E. (1962). Studies on the generality of affective meaning systems [Estudios sobre el sistema general del significado afectivo]. *American Psychologist*, 17(1), 10-28. Doi: 10.1037/h0045146
- Osterman, K. F. y Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators*. California: Corwin Press.

- Palacios, J. y González, M. M. (1998). La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, pp. 277-295.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y Educación. I, Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Mora, J. (1999). Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia. En Palacios J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1993). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: Desarrollo intelectual de la primera infancia
- Pease, A. y Pease, B. (2010). *El lenguaje del cuerpo: cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*. Barcelona: Amat
- Pelegrín, A. (1986). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de la tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Pérez-Jurado, L. A. (2005). Genética y lenguaje. *Rev. Neurol.*, 41 (Supl. 1), 47-50. Recuperado de:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/genetica_y_lenguaje.pdf
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.

- Petrea Lindenbauer, P. (s.a.). Calila e Dimna (1252 d.J.C.) reflejo del Panchatantra (200 a. J.C.). Argumentos para una comparación. Universidad de Viena. Recuperado de <http://homepage.univie.ac.at/petrea.lindenbauer/Artikel.Calila.e.Dimna.pdf>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1960) *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique.
- Piaget, J. (1981). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Picq, L. y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico- Médica
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pinker, S. (2008). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Destino.
- Platón, (1992). *Diálogos, VI: Filebo, Timeo, Critias*. Madrid: Gredos
- Polti, G. (1921). *The thirty-six dramatic situations*. Ohio: James Knapp Rerve.
- Poulin-Dubois, D. y Rakison, D. H. (2001). Developmental origin of the animate-inanimate distinction [Origen de la distinción

entre animado e inanimado]. *Psychological Bulletin*, 127 (2), 209-228. Doi: 10.1037//0033.2909.127.2.209

- Poulsen, D., Kintsch, E., Kintsch, W. y Premack, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories [La comprensión y la memoria de los niños para las historias]. *Journal of experimental child psychology*, 28 (3), 379-403. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(79\)90070-5](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(79)90070-5)
- Posner M. y Rothbart, M. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science [Investigación sobre la atención con las redes como modelo para la integración de la ciencia psicológica]. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23. Doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085516
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does chimpanzee have a theory of mind? [Tiene el chimpancé "teoría de la mente"]. *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526. Doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Punch, K. F. (2003). *Survey Research: The Basics*. London: Sage.
- Purves, D. (2004). *Neuroscience*. Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates Inc.
- Quilis, A. (1998). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: ArcoLibros.
- Rabazo, M^a J. (2012). Construcción social del engaño y la mentira a través de los cuentos maravillosos. *Revista de Psicología*. 1 (4), 249-259. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3632/0214-9877_2012_1_4_249.pdf?sequence=1
- Rael, M^a I. (2009). Espacio y tiempo en la educación infantil. *Innovación y Experiencia Educativas*, 15. Recuperado de

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ISABEL_Rael_1.pdf

- Ragin, C. (1992). Case of “What is a Case”? En Ragin, C. & Becker, H. (Edts.). *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry* (págs. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press
- Ramachandran, V. S. (2012). *The tell-tale brain: A neuroscientist's quest for what makes us human*. New York: W. W. Norton & Company.
- Ramírez Garrido, J. D. (1995). *Usos de las palabras y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramos, I. (2009). *Desmontando a Disney, hacia el cuento coeducativo*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/ee937f43-8b0f-4d42-8752-71cfeb5519b0?seccion=recursosMateriales>
- Ramos, R. A. (1988). *El cuento folklórico: una aproximación a su estudio*. Madrid: Pliegos.
- Ratner, N. K. y Olver, R. (1998). Reading a tale of deception, learning a theory of mind? [La lectura de una historia con engaño, el aprendizaje de una “teoría de la mente”]. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 219-239. Doi: 10.1016 / S0885-2006 (99) 80036-2
- Reid, J. (1997). *Understanding learning styles in second language classroom*. Engle-wood Cliffs, N. J.: Prentice Hall/Regents.
- Restak, R. (2006). *The naked brain: how the emerging neurosociety is changing how we live, work, and love*. Nueva York: Three Rivers Press.
- Ricciardelli, P., Betta, E., Pruner, S. y Turatto, M. (2009). Is there a direct link between gaze perception and joint attention

behaviours? Effects of gaze contrast polarity on oculomotor behavior [¿Existe una relación directa entre la percepción de la mirada y las conductas de atención conjunta? Efectos del contraste de la polaridad de la mirada en el comportamiento del motor ocular. *Experimental Brain Research*, 194, 347-357. Doi: 10.1007/s00221-009-1706-8

Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología*, 57 (2) ,45-64. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61191>

Riviére, A., Sotillo, M., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 21-32. Doi: 10.1174/02109399460579826

Rizo, M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. La Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación. *Razón y Palabra*, 75. Recuperado de 29_Rizo_M75.pdf

Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Argos-Vergara.

Rodrigo, M. J. y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza

Rodríguez Adrados, F. (2005). De Esopo al Lazarillo. *Minerva*, 18, 259-260. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900456>

Rodríguez Almodóvar, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Murcia: Universidad de Murcia

- Rodríguez Cancio, M. (2007). *Materiales y recursos en educación infantil. Manual de usos prácticos para el docente*. Vigo: Ideaspropias editorial.
- Rodríguez Moreno M^a L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rogers, C. R. (1951). *Client centred therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press. (Trad. *Voces de la mente*. Madrid: Visor, 1993)
- Romera, E. M., Ortega, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 193-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080205>
- Roush, W. (2005). Social machines [Máquinas sociales]. *Technology Review*, 108 (8), 45-53. Recuperado de <https://www.technologyreview.com/s/404466/social-machines/>
- Rubio Montaner, P. (1982). *Estructuras en cuentos populares castellanos. (Propuesta de un método de trabajo)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ruiz, Juan (Arcipreste de Hita) (Sin fecha). *El libro del buen amor*. Paris: Sociedad de Ediciones Louis Michaud. Recuperado de: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/r/Ruiz,%20Juan%20-%20Libro%20de%20Buen%20Amor.pdf
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Rumelhart, D. E. (1975). *Notes on a schema for stories*. Nueva York: Academic Press.

- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.
- Sánchez, S. (2014). *La cultura literaria en niños de 3-6/7 años. Identidad y desarrollo de la personalidad*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sániz, L. (2008). El esquema actancial explicado. *Punto Cero*, 16, 91-98. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v13n16/v13n16a11.pdf>
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Santamaría, A. (1997). La naturaleza semiótica de la conciencia. Una aproximación sociocultural a la mente humana. *Infancia y Aprendizaje*, 20, 3-15. Doi: 10.1174/021037097761396135
- Santamaría, A. (2000a). La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología*, 31. (4), 139-161. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/61561-88676-1-PB.pdf>
- Santamaría, A. (2000b). La mediación semiótica de las acciones humanas: Análisis sociocultural de la situación experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 23 (3), 79-98. Doi: 10.1174/021037000760087874
- Santamaría, A (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de significado? El problema del significado en la constitución de la mente. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10 (2), 173-193.
- Santín González, D. y Sicilia Suárez, G. (2013). Tipo de familia y rendimiento educativo de los hijos en España. Acción familiar, Cátedra de Política de Familia UCM-AFA. Documento 01/2013. Recuperado de

file:///C:/Users/usuario/Downloads/31358_AccionFamilia_Tipo-familia-2013.pdf

- Sartre, J. P. (1.999). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.
- Saussure, F. (1945). *Cours de linguistique générale*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Saussure, F. (1977). *Fuentes manuscritas y estudios críticos*. México: Editora: Ana María Nethol, Siglo XXI
- Scaife, M. y Bruner, J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266. Doi: 10.1038/253265a0
- Segovia, B. (2009). *Análisis de las construcciones narrativas del espacio y del tiempo en los cómics de los escolares de tercer ciclo de enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Recuperado de:
file:///C:/Users/usuario/Downloads/abre_fichero.pdf
- Segovia, B. (2011). *La narrativa visual en los cómics infantiles*. Saarbrücken. Lap Lambert-Editorial Académica Española.
- Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del comic en la escuela primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23 (2), 375-399. Recuperado de
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/40034>
- Selvini, M. et al. (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, una análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3, 99-121. Recuperado de:
<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/725/707>
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson Editores.

- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo, 1994.
- Simons, H. (1997). Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation. London: The Falmer Press.
- Simons, H. (2009). Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En Burgess, R.G. (Ed.), *The ethics of educational research*, pp. 114-138. London: The Falmer Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio del caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Simon, A. y Boyer, E. G. (Eds.) (1967). *Mirrors for behavior: an anthology of classroom observation instruments continued*. Philadelphia: Research for Better School.
- Sinclair, H. (1978). *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona: Oikos-tau
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Editorial Trillas.
- Slobin, D.I. (1985). Crosslinguistic evidence for the Language-Making-Capacity. En D.I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, 2, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smallwood, J. y Schooler, J. W. (2006). The Restless Mind [La mente inquieta]. *Psychological Bulletin*, 132, 948-958. Doi: 10.1037/0033-2909.132.6.946
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas
- Smorti, A. (2001): *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum.

- Soprano, A. y Narbona, J. (2007). *La memoria del niño. Desarrollo normal y trastornos*. Barcelona: Elsevier
- Soriano Mas, C. et al. (2007). *Fundamentos de neurociencia*. Barcelona: Editorial UOC
- Sorsby, A. J. y Martlew, M. (1991). Representational demands in mother's talk to preschool children in two contexts: picture books reading and modelling task [Las peticiones de imágenes en el habla de madres con hijos en edad preescolar en dos contextos: la lectura del libro con ilustraciones y el modelado]. *Journal of Child language*, 18 (2), 373-395. Doi: 10.1017/S0305000900011119
- Soufre, L. A. y Egeland, B. (1991). Illustration of person-environment interaction from a longitudinal study. En T. D. Wachs y R. Plomin (Eds.), *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction*. Washington: American Psychological Association, pp. 68-84.
- Souriau, É. (1950). *Les deux cent mille situations dramatiques*. París, Flammarion.
- Spinoza, B. (1994). *Ética*. Madrid: Sarpe.
- Spitz, R. (1990). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Stake, R.E. (1998). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stein, N. y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En *New directions in discourse processing*. Norwood, J. Ablex, vol. 2, 53-120.
Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/243501171_An_Analysis_of_Story_Comprehension_in_Elementary_School_Children
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1982). Children's Concept of Time: the Development of a Story Schema. En W. J. Friedman (Ed.), *The Developmental psychology of time*, 255-282. Nueva York: Academic Press.

- Stephen, G. J., Silbert, L. y Hasson, U. (2010). Speaker-listener neural coupling underlies successful communication. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 107 (32), 14.425-14.430. Doi: 10.1073/pnas.1008662107
- Stern, D. (2005). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.
- Sullivan K., Zaitchik D. y Tager-Flusberg H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs [Los preescolares pueden atribuir creencias de segundo grado]. *Developmental Psychology*, 30 (3), 395-402. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.3.395>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Tesnière, L. (1965). *Eléments de syntaxe structurale*. París: Klincksieck.
- Thelen, E. (1979). Rhythmical stereotypies in normal human infants [Estereotipos rítmicos en los bebés humanos normales]. *Animal Behavior*, 27, 699-715. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/0003-3472\(79\)90006-X](http://dx.doi.org/10.1016/0003-3472(79)90006-X)
- Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis [El desarrollo motor. Una nueva síntesis]. *American Psychologist*, 50 (2), 79-95. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.50.2.79>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*, pp. 103-130. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Ruipérez.

- Tooby, J. y Cosmides, L. (2001). Does beauty build adapted minds? toward an evolutionary theory of aesthetics, fiction and the arts [¿Hace la belleza que se adapte la mente? Hacia una teoría de la evolución de la estética, la ficción y las artes. . *SubStance* 30 (1), 6-27. Doi: 10.2307 / 3685502
- Treisman, A. (1960). Contextual cues in selective listening [Claves contextuales de la escucha selectiva]. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 242-248. Doi: 10.1080/17470216008416732
- Trepat, C. A. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Bracelona: Grao.
- Trevarthen, C. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- Trevarthen, C. (1990). Growth and education in the hemispheres. En C. Trevarthen (Ed.), *Brain circuits and functions of the mind: Essays in honour of Roger W. Sperry*, pp. 334-363. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trueba Atienza, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos Filosóficos*, 11 (22). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34316032007>
- Trujillo, R. (1976). *Elementos de semántica lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Tulviste, P. (1992). Diversidad cultural y heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15. Recuperado de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?tabla=docu&bd=PSI COLO&id=188038>
- Turkle, S. (2009). *Simulation and its discontents*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tyner, K. (2008). Breaking out and fitting in: Strategic uses of digital literacy by youth. En *ESRC Seminar Series on The educational and social impact of new technologies on young*

people in Britain. Recuperado de
[http://www.lse.ac.uk/media@lse/WhosWho/AcademicStaff/
SoniaLivingstone/pdf/Seminar%20ESRC/seminar3.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/WhosWho/AcademicStaff/SoniaLivingstone/pdf/Seminar%20ESRC/seminar3.pdf)

- Ullmann, S. (1967). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.
- Valbuena, E. y García, C. (2014). Aprendemos a hablar con los cuentos. *Audición y Lenguaje*, 106. Madrid: Editorial CEPE.
- Valle Flores, L. y Calleja González, M.I. (2009). Desarrollo del lenguaje. En Martín Bravo C. y Navarro Guzmán J. I. (Comps.), *Psicología del desarrollo para docentes*, 75-95. Madrid: Pirámide.
- Van Dijk, T. A. (1980). Story comprehension: an introduction, *Poetics*, 9, 1-21.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: Suny Press.
- Vázquez Recio, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar*. Archidona: Aljibe.
- Ventura, N. y Duran, T., (1982). *Cuenta cuentos: una colección de cuentos para poder contar*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Vericat, A. y Orden, A. B. (2013). El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico. *Ciencia & Saúdade Coletiva*, 18 (10), 2977-2984. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63028210023>
- Vidal, A. M. (2009). *La resolución de conflictos a través de los cuentos*. Madrid: Ecce.
- Vieites Salvado, M. C. (2009). *Programación por competencias en educación infantil. Del proyecto educativo al desarrollo integral del alumnado*. Vigo: Ideaspropias editorial.
- Vigostky L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós

- Vigotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.
Recuperado de
<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>
- Vigotsky, L. S. (1991a). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1991b). *La formación social de la mente*. Brasil: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Grao.
- Villanueva B. L. (1998). *El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de los estados mentales*. Castellón: Tesis Doctoral.
- Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Paidós.
- Vuilleumier, P. y Yang-Ming H. (2009). Emotional attention: Uncovering the mechanisms of affective biases in perception [Atención emocional: El descubrimiento de los mecanismos afectivos en la percepción]. *Current Directions in Psychological Science*, 18 (3), 20, 148-152. Doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01626.x
- Walker, R. (1983). La realización de estudio de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockvell y D. Hamilton (Comps.). *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Walker, J. C. y Evers, C. W. (1997). Research in education: Epistemological issues. En Keeves, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Elsevier Science

- Wallon, H. (1979). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Ed. Psique.
- Walker, R. (1983). La realización de estudio de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockvell y D. Hamilton (Comps.). *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Walker, J. C. y Evers, C. W. (1997). Research in education: epistemological issues. En Keeves, J. P. (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Elsevier Science
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Walker, J. C. y Evers, C. W. (1997). Research in Education: Epistemological Issues. En Keeves, J. P. (Ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Elsevier Science.
- Wallon, H. (1979). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aries: Ed. Psique
- Waters, K. (1987). A muscle model for animation three-dimensional facial expression. En Siggraph'87: Proceedings of the 14th annual conference on Computer graphics and interactive techniques, 17–24. ACM Press. Doi: 10.1145/37402.37405
- Watzlawick, P. (1983). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder
- Watzlawick, P, Hemlmick, J. y Jakson, D. D. (1985). *Teoría de la comunicación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Weist, R. M. (1989). Time concepts in language and thought: Filling the piagetian void from two to five Years. En I. Levin y D. Zakay (Eds.), *Time and human cognition. A life span perspective* (pp. 63-118). North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V.

- Wellman, Henry M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Werker, J. F. y Yeung H. H. (2005). Infant speech perception bootstraps word learning [La percepción de la palabra en el habla infantil sin ayuda]. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (11), 519-527. Doi: 10.1016/j.tics.2005.09.003
- Werstch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Wexler, K. (1982). A principle theory for language acquisition. En E. Wanner y L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition. The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White J. L., Moffitt T. E., Caspi, A., Bartusch D. J., Needles D. J. y Stouthamer-Loeber M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relation ship to delinquency [La medición de la impulsividad y el examen de su relación con la delincuencia]. *Journal of Abnormal Psychology*, 103 (2), 192-205. Doi: 10.1037/0021-843X.103.2.192
- White, H. y Singht, P (2011). Creative style and achievement in adults with ADHD [Estilo creativo y logros en adultos con ADHD]. *Personality and Individual Differences*, 50 (5), 673-677. Doi: 10.1016/j.paid.2010.12.015
- Whiten, A. (1991). *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of evereday mindreading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Whiten, A. y Perner, J. (1991). Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreaning. En A. Whiten (Ed.): *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of evereday mindreading*. Oxford: Basil Blackwel, pp. 1-18.
- Wicklund, R. A., y Gollwitzer, P. M. (1987). The fallacy of the private-public self-focus distinction [La falacia de la distinción de la autoconciencia privada-pública]. *Journal of*

Personality, 55(3), 491-523. Doi: 10.1111/j.1467-6494.1987.tb00448.x

- Wilson, T. D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception [Las creencias sobre creencias: representación y limitaciones de la función de las creencias erróneas en la comprensión de la mentira en los niños pequeños]. *Cognition*, 13, 103-128. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Wiener, N. (1985). *Cibernética o el control de la comunicación en animales y máquinas*. Barcelona: Tusquets (*Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*. New York: Wiley, 1948).
- Wilson, K. G. y Luciano, M. C. (2002). *Terapia de aceptación y compromiso*. Madrid: Pirámide.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and contraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception [Creencia contra creencia: representación y función de la expresión de creencias incorrectas en la comprensión de la mentira en los niños]. *Cognition*, 13, 103-108. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Zacks, J. M., Speer, N. K. y Reynolds, R. (2009). Segmentation in reading and film comprehension [La segmentación en la lectura y comprensión de la película]. *Journal of Experimental Psychology*, 138 (2), 307-327. Doi: 10.1037 / a0015305
- Zavala, M., Valadez, M. y Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*,

6(2), 319- 338. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924004>

Zukier, H. y Pepitone, A. (1984). Social roles and strategies in prediction: Some determinants of the use of base rate information [Los roles sociales y estrategias en la predicción: Algunos determinantes de las tasas de información]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (2), 349-360. Doi: 10.1037/0022-3514.47.2.349

ACRÓNIMOS

BLA= *Blancanieves y los siete enanitos* (cuento)

BLA1= *Blancanieves y los siete enanitos*. Texto del cuento adaptado (Anexo)

BLA2= *Blancanieves y los siete enanitos*. Transcripción de la elocución del cuento en el aula

BLA3= *Blancanieves y los siete enanitos*. Transcripción de intervenciones de alumnos y respuestas de la maestra durante la actividad del cuento en el aula.

C1 y C2= Cámara 1 (enfocando a la maestra durante la actividad) y Cámara 2 (enfocando a los alumnos durante la actividad). Referencias temporales.

EPA = *El pollito amarillito* (cuento)

EPA1= *El pollito amarillito*. Texto del cuento (Anexo)

EPA2= *El pollito amarillito*. Transcripción de la elocución (diálogo de los personajes y narración de la maestra)

EPA3= *El pollito amarillito*. Transcripción de intervenciones de alumnos y respuestas de la maestra durante la actividad del cuento representado en guiñol.

ENC= Encuesta

GD = Grupo de Debate

L3C= *Los tres cerditos* (cuento)

L3C1= *Los tres cerditos*. Texto del cuento (Anexo)

L3C2= *Los tres cerditos*. Transcripción de la elocución (diálogo de los personajes en dibujos animados)

L3C3 = *Los tres cerditos*. Transcripción de las intervenciones de los alumnos y respuestas de la maestra durante la actividad del cuento visto en televisión con adulto acompañante.

LVP = *Lisa va a la piscina* (cuento)

LVP1= *Lisa va a la piscina*. Texto del cuento (Anexo)

LVP3= *Lisa va a la piscina*. Transcripción de las intervenciones de los alumnos y respuestas de la maestra durante la actividad del cuento leído en clase (Anexo).

M1, M2 y M3= Modalidad 1 (texto), Modalidad 2 (elocución), Modalidad 3 (interacción alumnos/maestra).

PEC = Proyecto Educativo de Centro

ANEXOS

FORMATO

ELECTRÓNICO

ANEXO 1

Transcripción de la entrevista realizada a la profesora especialista.

ENTREVISTA:

Entrevistador: Pues, hola.

1. **Maribel:** Buenas, hola, buenas tardes.

E: Yo soy José Carlos Aranda.

2. **Maribel:** Yo Maribel.

E: ¿Puedes dar el nombre completo y la edad?

3. **Maribel:** Sí, M^a Isabel Moraño Romero y tengo 52 años.

E: ¡Qué bien, eh! ¿Cuánto tiempo llevas dando clase en Educación Infantil?

4. **Maribel:** Pues llevo 27 años.

E: 27 años, toda una vida, y ¿dónde impartes clase actualmente?

5. **Maribel:** Aquí, en la Escuela Infantil Jardylandia con niños de 2 años.

E: Con niños de 2 a 3 años.

6. **Maribel:** De 2 a 3 años.

E: Estamos ya a final de curso, estamos ya en junio.

7. **Maribel:** Sí.

E: Los niños han terminado, ¿qué edad, más o menos, tienen los niños ahora mismo?

8. **Maribel:** Pues están los niños que empezaron a cumplir los 3 años en enero y los más pequeñitos que todavía no tienen los 3 años, pero que los cumplen en 2015.

E: *¿Cuánto tiempo llevas dando clase a grupos de 2 a 3 años?*

9. **Maribel:** Pues, 18 años o por ahí llevaré, o 20, de 2 a 3 años.

E: *¿Y sigues disfrutando?*

10. **Maribel:** Hombre, todos los días, es verdad... Es verdad que también cuando estaba con los bebés, me encantaban, ¿eh?

E: *Sí, ¿verdad?*

11. **Maribel:** Sí. Yo creo que..., que yo pensé que no, cuando yo..., empezamos a tener niños más pequeñitos, yo decía, ¡uf!, tan chiquitos, tan chiquitos, porque como antes se tenían, antes no estaban los 3 años en el colegio.

E: *Sí*

12. **Maribel:** Nosotros teníamos 3 y 4 años, y cuando empezaron a entrar en el colegio, pues aquí quedaban ya más pequeños, más pequeños, y decía "Pues anda que..." y , sin embargo, ¡qué va!, disfrutas también mucho, porque es que aprenden desde que nacen.

E: *Son esponjas, ¿verdad? Oye, ¿podrías describir grosso modo las características de las familias y los niños que acuden a este centro escolar?*

13. **Maribel:** Nivel cultural medio.

E: *Estamos en..., muy próximos a la Avenida Carlos III en Córdoba, es el enclave del centro. ¿Qué es para ti el cuento en el aula, Maribel?*

14. **Maribel:** Para mí, el cuento es... Es un instrumento que se utiliza continuamente en la Escuela Infantil. Se utiliza, o sea

tiene muchísimas finalidades, se consiguen muchos objetivos con él, pero para mí lo fundamental es que el niño disfrute con el cuento.

E: *¿Que el niño disfrute con el cuento?*

15. **Maribel:** Sí, que disfrute, que lo viva, y una vez que disfruta con el cuento vas a conseguir todo, vas a conseguir que aumente, desarrollar la atención, que aumente el vocabulario, desarrollar la imaginación, la creatividad, expresar sus emociones, pero tiene que disfrutar el cuento.

E: *Has dicho una cosa interesante, que lo viva.*

16. **Maribel:** Sí.

E: *¿Qué es para ti que lo viva?*

17. **Maribel:** Pues...

E: *¿Qué significa eso para ti?*

18. **Maribel:** Que lo viva es que se meta dentro del cuento, que lo sienta como suyo y que viva esas..., esas emociones que se viven en el cuento, o sea, que lo viva.

E: *¿Tú notas que eso pasa?*

19. **Maribel:** Sí. Hombre, pueden llegar a llorar.

E: *¿Ah, sí?*

20. **Maribel:** Escuchando un cuento, sí, sí... A reír, a ponerse nerviosos... Depende, claro.

E: *Eso es interesante porque habrá que cuidar entonces mucho el cuento que eliges para contar en cada momento.*

21. **Maribel:** Sí.

E: *¿Cuánto tiempo dirías tú que dedicas al cuento en el aula?*

22. **Maribel:** El cuento en el aula para niños de 2 a 3 años. para mí es diario. No te voy a decir tiempo ni media hora, es diario.

Puede que estés diez minutos contando un cuento o puede que estés... Un cuento pensado, con sus objetivos, voy a conseguir esto con unas finalidades con unas actividades que tiene antes y después; o puede que utilice un cuento a la hora de comer que es de una forma más relajada, le cuentas una historia o se la estás narrando, “pero es distinto la forma de contarlo es distinto y la finalidad también”, pero que lo utilizo diariamente.

E: *Porque me han dicho que incluso haces de la comida un cuento.*

23. **Maribel:** Se puede hacer, claro, de todo, sí.

E: *¿Qué es esto del sol, las montañas, el ave Fénix?*

24. **Maribel:** ¿Te refieres a los paneles, no?

E: *Sí, a los paneles.*

25. **Maribel:** Es que la decoración... Utilizo la decoración que tengo en la clase, depende de la decoración que tenga, la utilizo para que ellos... Yo creo que eso sobre todo es desarrollar su imaginación y su creatividad y la ilusión; y, entonces, cuando quieres conseguir algo pues les dices... Pues mira, pues ahora, por ejemplo, que hemos empezado el verano que he puesto ya, que estoy poniendo ahora el fondo del mar, y hoy he puesto el tiburón, el tiburón se han vuelto locos. "El tiburón, que os va a morder el tiburón"... Digo "No, pero este va a ser amigo nuestro" y yo ya les cuento una historia. Pero eso no es un cuento que yo haya buscado, sino que les estás narrando una historia que es una forma de contar un cuento, digamos. Y eso, este tiburón va a ser compañero nuestro este mes, claro, porque ahora dice "Súbeme a mí en el tiburón", cojo su foto, se sube en el tiburón, y "Pues no, hoy se va subir... Venga que se va a

subir... Con quién te quieres subir, pues con otro amiguito" y estás introduciendo ahí...

E: *Tú tienes una foto por cada niño*

26. **Maribel:** Sí.

E: *Y los niños van decidiendo en qué lugar de la historia colocan su foto.*

27. **Maribel:** Claro.

E: *Pero ¿condicionados por determinados méritos o...?*

28. **Maribel:** Sí, normalmente, por ejemplo a la hora de comer, pues el primero que termina de comer "Venga, cuando termines de comer me dices dónde te quieres subir hoy", "Pues hoy me subes en el sol", "Pues hoy me quiero subir en...", si estamos con el paisaje de los animales "Pues hoy me subes en la cebra, ¿te vas a subir conmigo, Carla?" y entonces pues se suben ellos... El que va terminando de comer va viendo el sitio donde quiere.

E: *¡Ah!, y lo utilizan también incluso para establecer relaciones de afinidad, de amistad, es decir, tú te subes conmigo, ¿negocian eso?*

29. **Maribel:** Sí, sí, porque además siempre hay uno a lo mejor que... Son muy pequeños, que hay como líder. Si ese se sube en un determinado animal, ese animal termina lleno, ¿eh?, porque ya casi todos quieren subirse ahí.

E: *Ay qué curioso, ¿entonces el tema del liderazgo ya empieza a manifestarse?*

30. **Maribel:** Sí, sí. Es distinto a otras edades que ya son mayores, pero que si el carácter que tiene un niño que, digamos, domina al grupo, se nota ya.

E: *Pero, ¿eso se nota desde el principio de curso, o se va desarrollando a lo largo de esta etapa?*

31. **Maribel:** No, se va desarrollando.

E: *Se va desarrollando.*

32. **Maribel:** Lo primero es que además ellos tienen que conocerse a principio de curso, necesitan conocerse como cualquier persona.

E: *Curiosísimo. Oye, ¿qué formatos utilizas para el cuento en el aula?*

33. **Maribel:** Se utilizan muchos formatos, yo fundamentalmente lo que más me gusta, porque para mi da mejor resultado, son las imágenes..., las imágenes y el tono de voz y la forma de narrar, de contar el cuento. No de leerlo, que leerlo también se hace, pero eso es otro aparte y eso es menos, pero sobre todo es la forma de contarlo, de expresarlo, de subir la voz de bajarlo, de crearle intriga, emoción y apoyado siempre en imágenes.

E: *Apoyado en imágenes.*

34. **Maribel:** Y a estas edades...

E: *Las imágenes que utilizas, ¿son posters, láminas o son imágenes de pantalla de televisión?*

35. **Maribel:** No, no, no, son láminas.

E: *¿Láminas?*

36. **Maribel:** Láminas.

E: *Esas láminas, ¿utilizas algún tipo de editorial, las confeccionas tú?*

37. **Maribel:** Es que tenemos de editoriales, tenemos otras que hemos confeccionado nosotros que las sacamos y luego las plastificamos, tenemos muchos... Suelen ser láminas de..., se

las voy enseñando después de yo contarles ya algo y ya están deseando de ver esa imagen, las voy colgando y luego eso, esas imágenes le ayudan a ellos otro día a contar el cuento.

E: *Ya, y otros tipos de formatos que hayas utilizado*

38. **Maribel:** Pues se utiliza el guiñol, o la marioneta del palito que no es con la mano, luego tenemos los cuentos en vídeo, que eso es otro..., tenemos también de audición, `pero eso no, en estas edades no funciona.

E: *En audición solo, ¿no funciona?*

39. **Maribel:** No, no funciona. Tiene que ser que sea un cuento que lo tengan ellos muy muy trabajado y que se..., y que el que escuche sea además igual que lo que le has contado antes para que ellos presten mucha atención porque tienen interés... Pero un cuento que no conocen, solamente escuchándolo no, no se integran ellos, ni lo viven como decía antes que tenían que vivirlo.

E: *Y ¿no prefieres tú la visualización en pantalla de televisión al cuentacuentos tradicional apoyándote en láminas?*

40. **Maribel:** No, a mí me gustan más las láminas.

E: *¿Te gustan más las láminas?*

41. **Maribel:** Sí.

E: *Y el cuentacuentos oral sin láminas, ¿tampoco funciona?*

42. **Maribel:** El cuentacuentos oral, sí, también funciona

E: *Pero tú ves que funciona mejor si apoyas con imágenes.*

43. **Maribel:** Lo que pasa es que si tú apoyas con imagen al niño se le queda eso más grabado, y además, te ayuda también a seguir captándole la atención, porque solamente contando... Aparte que tienes que trabajar mucho más la forma de narrarlo,

pero si en un momento dado sacas la imagen, ellos ya están pendientes, ahí vuelves otra vez a captarlos. Si ya se van, se vuelven a distraer y sacas otra lámina, vuelves otra vez a captar la atención. Eso te ayuda mucho.

E: *Una pregunta, ¿tú crees que es eficaz el método de conectar la televisión y dejarlos solos?*

44. **Maribel:** Pues eso es algo que normalmente en estas edades, no.

E: *No, ¿por qué?*

45. **Maribel:** Porque yo creo que tienes que apoyar lo que está viendo el niño, reforzar lo que tú crees que está viendo, lo que debes de reforzar y a la vez observar al niño, a conocerlo y a ver en lo que se fija y en lo que no se fija, en lo que...

E: *Yo te preguntaría a ti ¿qué crees que capta más la atención del niño, el cuento, la imagen o la persona de referencia que está contándolo?*

46. **Maribel:** Hombre, la persona.

E: *La persona.*

47. **Maribel:** La persona, sin lugar a dudas.

E: *¿Tú ves que hay mucha dependencia de la persona que cuenta el cuento en esa edad?*

48. **Maribel:** Sí.

E: *Muy bien. ¿Realizas actividades preparatorias para mejorar la concentración antes de aplicar el cuento?*

49. **Maribel:** Sí

E: *¿Como cuáles?*

50. **Maribel:** Sobre todo que tú les tienes que decir que les vas a contar un cuento y saben que hay que estar en situación de escuchar.

E: *¿A sí?*

51. **Maribel:** Claro.

E: *Y, ¿cómo los pones en situación de escuchar?*

52. **Maribel:** Pues yo les digo "Las manitas para escuchar"...

E: *Manitas para escuchar, y eso significa...*

53. **Maribel:** Sí, porque ellos, claro...

E: *...cruzar las manos delante del pecho.*

54. **Maribel:** Sí, y "Escucho con atención", les digo frases, "Escucho con atención lo que dice la seño", eso es una rutina que cuando decimos esa frase, pues los niños se ponen en situación de escucha. Cuando es la rutina de un día y otro día... Claro que tienes que utilizarlo cuando siempre va a haber algo que les gusta, es algo que dicen "Cuando viene esto es algo interesante, vamos a escuchar". Pero sí, los tienes que preparar; y si hay, por ejemplo, imagínate que un día están nerviosos, porque puede ocurrir, que estén nerviosos, que no puedas captar la atención, por lo que sea, porque hay muchos niños que están malitos, o imagínate y está uno con fiebre y ya llora, pues ese día será mejor que lo dejes, no cuentes el cuento.

E: *Adaptarlo a las circunstancias del día y a la... Muy bien, fantástico. Oye, y ¿algunas actividades a posteriori del cuento, de la aplicación del cuento en el aula, haces la explotación del cuento?, ¿cómo?, ¿de qué manera?*

55. **Maribel:** Pues, siempre tiene actividades después, posteriores, lo que pasa es que depende también de cómo se ha

desarrollado la explicación del cuento puedes hacerlas inmediatamente o tienes que cortar, dejar al niño que se libere un poco, digamos, algo de movimiento, una actividad donde "Ea, pues venga pues..." algo donde ellos tengan que se puedan mover, y después vuelves otra vez a sentarlo a captar la atención y le vuelves a preguntar sobre el cuento para la comprensión de lo que hemos visto en las láminas.

E: *Eso es interesante porque parece que tú tienes medido un tiempo de concentración máximo que se le puede exigir a un niño, y cuando tú notas esto tienes que cortar...*

56. **Maribel:** Tienes que cambiar, claro.

E: *Dejarlo que desfogue y después retomar.*

57. **Maribel:** Sí.

E: *Y, ¿cuánto tiempo dirías tú que es el idóneo para..., que no debe prolongarse más de...?*

58. **Maribel:** Yo no me atrevo a decir tiempo, porque eso te lo está diciendo el niño, porque tú estás con el niño y tú lo estás viendo. Cuando puedes exigirle tienes que apretar un poquitín y exigirle para que vaya dando más, que si el niño se mueve un poquito, ¡ah, no!, tienes que "Un momento, mira, escucha", tienes que exigirle y cada vez le vas a exigir más, pero llega un momento en que tú ya ves, o sea, tú no puedes tener a un niño una hora de estas edades, no, no lo puedes tener.

E: *Ni media.*

59. **Maribel:** Pues media, casi que con unas cosas y con otras..., habiendo movimiento, imágenes y eso sí que los puedes tener.

E: *¿Sí?*

60. **Maribel:** Sí, sí, sí.

E: *Pues mira, yo hubiera dicho que era mucho*

61. **Maribel:** No, sí, media hora es mucho, pero media hora, por ejemplo en un cuento que se lo vas a leer no, pero si tú le vas a contar un cuento y mediante lo que le estás contando, tú representas, escenificas, le metes una canción del cuento, claro que te aguanta media hora.

E: *¡Ah!, ya está, sí, sí, sí, ya..., es todo lo que conlleva.*

62. **Maribel:** Sí.

E: *¿Qué criterio utilizas para elegir el cuento que vas a aplicar en el aula, o criterios?, ¿criterio o criterios?*

63. **Maribel:** O criterios, claro. Depende de lo que yo quiera conseguir para elegir ese cuento. Por ejemplo, si lo que yo voy a conseguir es unos objetivos, pues yo qué sé, para reforzar o para captar... Para reforzar unos conceptos que hemos trabajado, que hay cuentos, pues, que te ayudan a reforzar, pues los conceptos de formas geométricas que hemos trabajado, los colores... Por ejemplo, el niño que va a la piscina, pues va a la piscina y lleva unos manguitos, los manguitos tienen forma de triángulo y la toalla es roja. Entonces si yo quiero conseguir eso, me voy a un cuento de editoriales que me permita narrar y contar la historia de ese niño que va a la piscina y reforzar esos conceptos. Si yo quiero relajarlo o tranquilizarlo o entusiasmarlo simplemente pues utilizo otros criterios, depende de lo que yo quiero conseguir.

E: *¿De dónde sacas esos cuentos, o tienes material propio, o has ido confeccionando tú a lo largo del tiempo...?*

64. **Maribel:** Pues aquí tenemos por lo menos tres cajas de cuentos, de los cuentos tradicionales, de los cuentos populares,

cuentos de editoriales, cuentos de revistas que yo cojo y compro revistas por ejemplo de Maestra Infantil que vienen muchos cuentos muy bonitos, los voy también..., los tengo clasificados y depende de lo que me interese saco uno o saco otro.

E: *Una pregunta, ¿existe coordinación entre familia y escuela en el cuento, cómo os coordináis?*

65. **Maribel:** Pues los cuentos que se..., que están dentro de la unidad didáctica que estamos trabajando, esos los conocen los padres. Cada vez que terminan, cada vez que se termina la unidad, el niño lleva a casa un cuento, tres cuentos que pertenecen a esa unidad, y ya los hemos trabajado aquí, y lo que hacen es reforzarlo desde casa porque el niño es que se lo va contar a al padre, a través de las imágenes le va a decir... Entonces ellos saben el cuento, de todas maneras antes de empezar cada trimestre llevan la Revista Informativa donde se le nombra, vienen dos cuentos para que ellos también los lean.

E: *Pero, ¿la Revista Informativa viene con el libro de texto que utiliza en el aula?*

66. **Maribel:** Sí, claro y los cuentos también.

E: *¿Una revista por trimestre?*

67. **Maribel:** Sí, una por trimestre, y luego los cuentos que se les dan al finalizar la unidad que vienen, o sea, vienen frases muy cortitas en las láminas, no en las hojas, pero luego al final te viene toda la narración del cuento para que el padre, si se lo quiere leer...

E: *¿Y se lo leen?*

68. **Maribel:** Sí, hay de todo.

E: *Hay de todo*

69. **Maribel:** Pero normalmente, sí, porque en estas edades los padres... ¿Sabes lo que pasa?, que están muy ilusionados. No es como los padres de los niños que digo yo de cuarto, de quinto de primaria o bueno si ya dices de la ESO, eso ya es otro tema, pero los padres más jóvenes con los niños pequeños, lo que les das normalmente, si tú se lo das con ilusión, normalmente ellos lo reciben con mucha ilusión y lo utilizan.

E: *Y una pregunta, ¿no le cansa al niño escuchar siempre el mismo cuento?, ¿cuántas veces puede pedirte un niño que le cuentes el mismo cuento?*

70. **Maribel:** Bueno, no, no se cansa, al revés, le encanta, y cuando más lo conoce, más le gusta y terminas y te dice muchas veces "Otra vez" y yo, "Otra vez no", entonces pierde ya su gracia, su encanto, tiene que ser... Pero ellos no, ellos no se cansan.

E: *¿No se cansan de que les repitas una y otra vez el mismo cuento?*

71. **Maribel:** No, al revés, yo creo que le da a ellos su seguridad, porque como además ellos saben ya lo que les vas a contar y eso a ellos le encanta "¿Ya sabes lo que viene ahora?"

E: *¿Crees que son útiles los cuentos para el desarrollo emocional de los niños?*

72. **Maribel:** Sí, muy útiles.

E: *¿Cómo?*

73. **Maribel:** Pues ellos le... Ellos viven las emociones del personaje, si lo van a dramatizar lo expresan, se identifican, depende del cuento, hay cuentos donde, por ejemplo estos de las editoriales te vienen situaciones cotidianas del niño: cuando

va al parque con la madre, cuando le piden, a lo mejor "¿Me prestas la bicicleta?" y el amigo le dice que no, y el otro se queda triste y llora y la madre le dice "Tienes que compartir", situaciones que para ellos son cotidianas y son reales, que son... Y se identifican y ellos viven las emociones y les ayuda luego cuando vayan al parque también, pues a...

E: ¿Has tenido alguna vez una experiencia en el aula que digas "Mira, esta respuesta de este niño obedece a aquel cuento que contamos...", que hayas visto claramente esa...?

74. **Maribel:** Pues, ahora mismo no te podría decir alguno en concreto, pero yo creo que sí. Además ellos imitan mucho y yo creo que sí, que respuestas que demos en un cuento que repetimos varias veces, ellos sí, lo asimilan, lo repiten.

E: Que ellos interiorizan las vivencias del cuento y las llevan al plano personal. Y en el desarrollo de la sociabilidad de la relación, ¿también?

75. **Maribel:** También ayuda mucho el cuento.

E: En el ejemplo que has puesto antes "Yo te presto"

76. **Maribel:** Claro, es que ahí también le estás transmitiendo a ellos pues cómo se tienen que relacionar, cómo se tienen comunicar con los amigos..., que ellos no saben, o "Este niño..., se pusieron en fila, ¿ves?, hicieron un tren, uno se puso detrás de otro", eso no lo saben al principio, el cuento a lo mejor te ayuda, ellos lo están viendo, es otro niño, y dicen "Cucha, pues igual que yo, pues es mi cole"

E: Fenomenal, ¿Crees que son útiles los cuentos para desarrollar otro tipo de habilidades, motrices, por ejemplo, de desarrollo del conocimiento?

77. **Maribel:** Claro. Es que motrices..., es que luego si vas a dramatizar el cuento, que a ellos les encanta también, es que les gusta todo, es que a ellos les gusta todo, pues ahí desarrollas también el aspecto psicomotor del niño. Y si es el lobo que se va a subir al tejado, pues nos tenemos que subir en un módulo o en lo alto del tobogán porque se va a subir por encima del tejado, pues ahí está desarrollando la psicomotricidad, la están viviendo, no porque "Tienes que hacer esto, te vas a subir en el banco", y ahora, no, es que el banco es una montaña, o el aro es un charco de agua y entonces lo viven como una historia y ayuda al desarrollo motor del niño.

E: Dentro de su fantasía. Oye, ¿cuáles son las dificultades más habituales que te encuentras en el aula y cómo las superas, a la hora de contar un cuento y de aplicar el cuento?

78. **Maribel:** La dificultad mayor que hay es la capacidad de atención del niño en estas edades. Cada niño es distinto también. Hay niños que tienen mucha capacidad de atención y otros menos, pero como... ¿Qué es lo que yo hago para solucionar esto?, intentar captar la atención de una manera o de otra.

E: Y, ¿cómo lo logras?

79. **Maribel:** Pues, si estás contando el cuento, es cambiar el tono de voz, gesticulando mucho, o bajando el tono, o creándole intriga, o algo para el interés. Tienes que despertar el interés del niño, o en un momento dado tienes que dar un golpe que tienes que dar para que el niño reaccione, y ahora ya vuelves otra vez a captar la atención. A lo mejor pues vas y bajas el tono de voz, es que te lo va diciendo, pero sobre todo es la

forma de hablar y de expresarte y de moverte, te tienes que mover, porque no vas a estar todo el rato sentada, que también lo hago porque también tienen que aprender a eso, también es bueno, pero tienen que estar..., tienen que ser un poquito más maduros y poquito rato y sobre todo si el cuento lo conocen sí te aguantan, porque se lo has trabajado antes, como te he dicho yo, y entonces dices "Venga que te lo voy a leer, que ya eres mayor y te lo voy a leer" ya haces las páginas y luego ya ellos cogen los cuentos y leen, sin saber leer, pero leen ellos.

E: Entonces, ¿la dramatización es otra forma de narración?

80. **Maribel:** La dramatización es otra forma de narración. Es que claro, eso es, la dramatización es muy importante también para ellos, para eso que te digo, para captarles la atención y transmitirle los...

E: He visto un libro de texto muy bien organizado, muy estructurado, que tiene un total de seis unidades, hay dos cuentos por trimestre.

81. **Maribel:** No, por unidad.

E: Por unidad.

82. **Maribel:** Dos por unidad y uno complementario, hay tres, lo que a los padres se les da.

E: Va desarrollando habilidades emocionales, habilidades sociales, otros que son de construcción del cuento, ¿tú utilizas esto realmente en el aula?

83. **Maribel:** Sí, claro.

E: ¿Lo utilizas, así al pie de la letra, sigues...?

84. **Maribel:** Yo sí, claro, lo utilizo. Lo que pasa es que no utilizo eso solo, utilizo eso conforme lo voy necesitando y me ayudo

de otros cuentos. Pero sí, sí lo utilizo, claro. Lo que pasa es que para mí se queda corto.

E: *¿Que se queda corto?*

85. **Maribel:** Sí.

E: *Pues mira que...*

86. **Maribel:** Los cuentos, te hablo de los cuentos

E: *...es un pedazo de libro. Este libro tiene 327 páginas, ¿se te queda corto?*

87. **Maribel:** Los cuentos, sí, claro. Que aquí no hay cuentos fantásticos, fantásticos no hay ahí. Esos cuentos tan bonitos que le gustan a los niños.

E: *¿Ah, no? y, ¿qué tipo de cuentos hay?*

88. **Maribel:** Estos son más didácticos, con unos objetivos más claros y emocionales, pero es aparte de eso está el cuento que está ahora muy criticado, el cuento clásico, el de Blancanieves, el de Cenicienta, ese tipo de cuento.

E: *Sí, los cuentos clásicos.*

89. **Maribel:** Los cuentos clásicos. Esos tienen un..., que ahora que tienen muy mala fama, te lo digo.

E: *¿Pero a ti te gustan?*

90. **Maribel:** A mí sí me gustan.

E: *¿Y a los niños les gustan también?*

91. **Maribel:** Les encantan.

E: *¿Por qué crees que les encantan?*

92. **Maribel:** Porque transmiten una magia que no te transmiten esos cuentos.

E: *Aquí, lo que me has dicho es que van más a lo cotidiano.*

93. **Maribel:** Que están muy bien, que me gustan mucho los cuentos porque son realmente, los niños se identifican con ellos y son vivencias que el niño verdaderamente tiene, entonces, pero que aparte de ese tipo de cuento, que está muy bien y que es necesario, a mí me gusta el cuento fantástico, de la magia, de la princesa, del lobo.

E: ¿Qué crees tú, qué elemento tiene ese cuento que no tiene este?

94. **Maribel:** Esa magia que te digo yo, esa fantasía.

E: Esa magia, esa fantasía.

95. **Maribel:** La magia, la fantasía. Este es más real, estos cuentos de la editorial. Que quizás sean previos a los otros que cuesta más que el niño llegue, o sea que para mí son importantes, pero que el otro yo no lo dejaría, aunque sean machistas, aunque te diga, sí, que la Cenicienta tenía que barrer y limpiar y en fin, o Blancanieves que tenía que los enanitos a trabajar y Blancanieves a limpiar, bueno, que en aquella época era así, ya está, no pasa nada, ahora no lo hagas tú si no quieres, pero que el cuento es muy bonito.

E: Una pregunta, aprovechando el tiempo que llevas dando clase, casi el mismo que yo llevo, hemos vivido una transformación del Sistema Educativo, y más que en el Sistema Educativo, en los, yo diría en la tecnología aplicada a la educación, hemos vivido la aparición de los ordenadores, de la televisión en el aula, de los proyectores y sobre todo en las propias familias ha cambiado mucho el ocio en la familia. ¿Tú has notado algún tipo de evolución tanto en la forma de dar

clase como en los niños, en el transcurso del tiempo desde que empezaste a dar clase, o no?

96. **Maribel:** Vamos a ver, se..., digamos, se ha ampliado más, pero lo que es el cuento contado o el cuento narrado o el cuento leído cuando el niño sea un poquito mayor, eso no lo puede sustituir nada, ni un vídeo, ni...Sí es verdad que lo puedes completar, lo puedes ampliar con otros medios, pero que en la escuela, lo otro tiene que seguir.

E: ¿Lo otro tiene que seguir?

97. **Maribel:** Bueno sí, y en la escuela y en la casa, es que no puede sustituir nada a un padre que está metido en la cama con su niño leyendo un cuento o contándoselo y viendo las imágenes del cuento, eso, ¿qué tecnología va a sustituir eso?

E: No lo sé yo creo que cada vez hay más padres que enchufan la televisión y dejan al niño solo.

98. **Maribel:** Sí, sí, sí, los hay.

E: Sí los hay.

99. **Maribel:** Sí los hay, existen pero que no, que eso no se puede comparar con el contacto que puede tener un padre al contarle un cuento a su hijo, eso es insustituible. Me maravilla aunque se tenga que meter en la cama con él.

E: Muy bien ¿Hay algo que no te haya preguntado y que quisieras decirme?

100. **Maribel:** Pues ahora mismo no sé, que el cuento que es muy importante y que es muy bonito, de verdad, sí, para los niños, es un tema muy interesante, y se consiguen muchas cosas, muchas, muchas.

E: ¿Tú dirías que es tu herramienta?

101. **Maribel:** Pues sí, es mi herramienta, y yo creo que también la de cualquier padre. Si tú al niño con qué lo ilusionas, con qué lo convences, con alguna historia, con qué lo entusiasmas, una historia, un cuento, o una narración literaria más trabajada o menos, eso ya, pero en realidad, ¿qué es?, una historia que te puedes inventar o... te la inventas y que el personaje sea el niño. En definitiva es una historia, un cuento, el cuento de Pan y Pimiento. Esos cuentos también le gustan, luego se ponen muy nerviosos.

E: ¿A sí?

102. **Maribel:** Sí, los cuentos estos que nunca se acaban. Yo normalmente los utilizo cuando estamos comiendo para entretenerlos, estamos charlando y "¿Quieres que te cuente el cuento de Pan y Pimiento, el cuento del haba que nunca se acaba", pues claro, siempre está el que dice que no y el que dice que sí "Que no, que yo digo que si quieres que te cuente el cuento de Pan y Pimiento...", y entonces muchos se ríen porque enseguida ya se dan cuenta, y otros ya se ponen nerviosos, "Que no, que sí", lo que te estén diciendo.

E: Oye, pues muchísimas gracias y seguiremos, vamos a ver cómo lo hacemos.

103. **Maribel:** De nada.

ANEXO 2

Encuesta a las familias participantes

Este cuestionario, de carácter voluntario, tiene como finalidad recopilar información sobre las prácticas familiares que suelen tener con su hijos o hijas respecto al cuento, bien sea contado, leído o visualizado en formato de película, serie o dibujos animados.

Los datos obtenidos serán utilizados en una investigación que, sobre el uso del cuento, se desarrolla en la escuela infantil Jardylandia, realizada por D. José Carlos Aranda y dirigida por D. Blas Segovia y D. Ignacio González, profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba.

Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para tal fin y en todo momento se mantendrá el anonimato de los informantes.

Gracias por vuestra colaboración.

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

1. Nombre de los progenitores: _____ y

2. Nombre del niño/a: _____

3. Fecha de nacimiento del niño/a: ____ / ____ / ____

4. Edad de los progenitores: PADRE ... / MADRE ...

5. Miembros de la familia con los que convive el niño:

1. Padre: SÍ NO

2. Madre: SÍ NO

3. Número de hermanos: ____

4. Lugar que ocupa por orden de nacimiento: ____

5. Abuelos: SI / NO ¿Cuántos?: ____

6. Número de meses que lleva el niño/a escolarizado: _____

7. Estudios realizados por los progenitores (indicar titulación académica o cualificación profesional):

1. Padre: _____

2. Madre: _____

8. Actividad Profesional que desempeñan los progenitores:

1. Padre: _____

2. Madre: _____

PRÁCTICAS FAMILIARES CON LOS CUENTOS

9. Indique con qué frecuencia ve o escucha cuentos el niño en familia (marque con una “x” donde proceda):

- a) Todos los días de la semana
- b) Bastantes días de la semana (entre 4 o 5)
- c) Algunos días de la semana (2/3)
- d) El niño no suele oír cuentos en casa

10. Indique cómo escuchan/ven los cuentos o narraciones (puntúe cada afirmación de 1 a 5 siendo 1 “nunca o casi nunca” y 5 “siempre o casi siempre”):

ITEM	VALOR
1. Se lo contamos los adultos (no hay libro ni láminas)	
2. Se lo contamos los adultos enseñándole láminas.	

3. Se lo leemos los adultos (hay libro y láminas vinculadas a la historia)	
4. Lo escuchan directamente de CD o cassette.	
5. Lo ven directamente en pantalla (televisión/ordenador)	
6. Otros formatos (teatro/guñol/títeres/cuentacuentos, etc.): _____	

11. Indique cómo escuchan/ven los cuentos o narraciones (puntúe del 1 al 5 siendo el 1 “Muy poco o nada” y 5 “Siempre o lo más frecuente”):

ITEM	VALOR
1. El niño se limita a escuchar sin hacer preguntas ni interrumpir.	
2. El niño interrumpe para preguntar sobre lo que sucede.	
3. El niño anticipa situaciones y argumentos (cuenta lo que va a pasar)	
4. El niño solicita ver los dibujos	
5. El niño no logra permanecer atento y se levanta con frecuencia	
6. El niño representa con movimientos lo que sucede en el relato	
7. El niño reacciona emocionalmente ante las situaciones narradas (se pone triste o alegre según la trama y el momento)	

12. El niño escucha/ve el cuento acompañado de un adulto (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre Casi siempre A veces Nunca

13. ¿En qué momento del día suelen oír / ver los cuentos? (puntúe del 1 al 5 siendo el 1 “Muy poco o nada” y 5 “Siempre o lo más frecuente”):

	VALOR
1. Durante o después del desayuno	
2. A lo largo de la mañana	
3. Antes de comer	
4. A lo largo de la tarde	
5. Durante la cena	
6. Antes de dormir	

14. ¿Qué criterio se utiliza en familia para seleccionar los cuentos? (puntúe del 1 al 5 siendo el 1 “Muy poco o nada” y 5 “Siempre o lo más frecuente”)

	VALOR
1. Recomendación de amigos	
2. Recomendación de sus profesoras	
3. Lo que pongan en televisión	
4. Los que a nosotros nos gustan	
5. Los tradicionales	
6. Los que interesan por sus valores	

15. La familia considera que el cuento es útil en el desarrollo y educación del niño porque (puntúe del 1 al 5 siendo el 1 “Muy poco o nada” y 5 “Siempre o lo más frecuente”):

	VALOR
1. Educa las emociones ayudándole a reconocer sus emociones y a gestionarlas	
2. Educa la sociabilidad enseñándole a	

comportarse con los demás:	
3. Educa la autoestima ayudándole a sentirse bien consigo mismo y parte de la familia:	
4. Es divertido, el niño se lo pasa muy bien.	
5. No tiene un valor específico es un mero entretenimiento infantil.	

16. ¿Sabe qué cuento o cuentos están oyendo en la escuela? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre Con frecuencia A veces Nunca

17. ¿Leen en familia la revista trimestral de la Escuela? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre Con frecuencia A veces Nunca

18. ¿Conoces las actividades que realizan en torno al cuento?
(marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre Con frecuencia A veces Nunca

19. ¿Cómo se inicia la actividad en familia?

20. El niño pide el cuento (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre Con frecuencia A veces Nunca

21. Los adultos le proponemos el cuento (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre Con frecuencia A veces Nunca

22. ¿Pide el niño que se le lea / ponga una y otra vez el mismo cuento? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre Con frecuencia A veces Nunca

23. ¿El niño prefiere un cuento diferente en cada ocasión? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre Con frecuencia A veces Nunca

ANEXO 3

Encuesta a las familias. Resultados

ENCUESTA

1. Edad de los progenitores:

Padre: media: 37,1 Años

Madre: media: 36,5 Años

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
PADRE	39	36	40	38	38	35	38	34	33	41	38	37
MADRE	37	34	42	38	38	37	38	33	30	42	34	36

2. Miembros de la familia con los que convive el niño¹:

Padre: SÍ: 12 / NO: 0 (tache la que no proceda)

Madre: SI: 12 / NO: 0 (tache la que no proceda)

3. Número de hermanos (incluyendo al niño/a)²:

NIÑO/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nº HERMANOS	1	2	9	1	3	2	1	2	2	2	2	1

¹ Familias estructuradas: 100 %

² Media: 2,16 hijos (n3 con 9 distorsiona la muestra)

4. Lugar que ocupa por orden de nacimiento³:

NIÑO/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nº ORDEN	1º	2º	8º	1º	3º	2º	1º	1º	1º	2º	2º	1º

5. Abuelos (SÍ/NO), ¿Cuántos?⁴: SÍ: 7 / NO: 5

NIÑO/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nº ABUELOS	4	0	0	0	2	0	4	3	4	4	3	0

6. Número de meses que lleva el niño escolarizado⁵:

NIÑO/A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nº MESES	24	24	11	22	24	24	24	22	24	11	24	12

7. Estudios realizados por los padres (indicar titulación académica o cualificación profesional):

Padres⁶:

- Graduado Escolar (4)
- Ingeniero Técnico Industrial

³ En resultados porcentuales: 1º: 50 % (6); 2º: 33,3% (4); 3º: 8,33% (1); +4 o más: 8,33% (1)

⁴ En resultados porcentuales: 58,3% sí; 41, 7% no; 33% los 4

⁵ Media: 18,66 meses de escolarización

⁶ Porcentualmente: básicos 3 (33,3%); medios 3 (33,3%); superiores 3 (33,3%).

- Doctor en Bioquímica
- Ldo. Veterinaria
- Ldo. Derecho
- Técnico Graduado en Comercio
- BUP
- Ciclo de Grado Medio: cocinero
- FP II: Electricidad

Madres⁷:

- Graduada Artes Plásticas y Ciclo Superior
- Graduado Escolar (2)
- Administrativo
- Técnico en Administración de Empresas
- Doctora en Biología
- Lda. Veterinaria
- Bachillerato
- Diplomada en Relaciones Laborales
- Técnico Auxiliar Administrativo
- Técnico Auxiliar en Jardín de Infancia
- Ciclo de Grado Medio: Gestión Administrativa

8. Actividad profesional que desempeñan los padres⁸:

Padre:

- Transportista
- Albañil
- Ingeniero Técnico Industrial (Servicio de Mantenimiento Hospital Reina Sofía)

⁷ Porcentualmente: básicos 1 (11,1%); medios 5 (55,5%); superiores 3 (33,3%).

⁸ El perfil de la muestra no coincide con el perfil sociológico del barrio: solo 1 matrimonio en paro. El 100 % trabaja en el sector terciario.

- Mantenimiento Inmuebles
- Administrativo
- Investigador
- Veterinario
- (en blanco)
- Comercio Internacional
- Encargado Chapa y Pintura
- Cocinero
- Instalador de Máquinas Aire Acondicionado

Madre⁹:

- Dependienta
- Administración de Empresas (joyería)
- Ama de Casa (3)
- Investigadora
- Veterinaria
- (en blanco)
- Orientadora (Técnica de Empleo)
- Cajera Supermercado
- Educadora
- Teleoperadora

9. Indique con qué frecuencia ve o escucha cuentos el niño en familia (marque con una “x” lo que considere más habitual):

Todos los días de la semana: 3 (25%)

Bastantes días de la semana (entre 4 o 5): 3 (25%)

Algunos días de la semana (2/3): 6 (50%)

El niño no suele oír cuentos en casa: 0 (0 %)

⁹ El 25 % trabaja en casa, 1 sin respuesta.

10. Indique cómo escuchan o ven los cuentos (puntúe cada afirmación de 1 a 5 siendo 1 “nunca o casi nunca” y 5 “siempre o casi siempre”):

1. Se lo contamos los adultos (no hay libro ni láminas)
MEDIA: 3,1.
2. Se lo contamos los adultos enseñándole láminas: MEDIA: 2,74.
3. Se lo leemos los adultos (hay libro y láminas vinculadas a la historia): MEDIA: 3,79.
4. Lo escuchan directamente de CD o cassette: MEDIA: 1,41.
5. Lo ven directamente en pantalla (televisión/ordenador): MEDIA: 3,74.
6. Otros formatos (teatro/guiñol/títeres/cuentacuentos, etc.): MEDIA: 1,99.

FAM	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
10.1	3	2	5	5	4	1	4	4	3	3	1	3
10.2	1	1	1	3	3	1	4	2	5	4	5	3
10.3	3	3	4	3	3	5	4	2	5	5	5	4
10.4	1	3	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1
10.5	3	4	5	1	4	5	4	4	4	1	5	5
10.6	1	1	3	1	1	1	4	1	3	2	5	1

11. Indique cómo actúa el niño durante los cuentos (puntúe cada afirmación del 1 al 5 siendo el 1 “*Muy poco o nada*” y 5 “*Siempre o lo más frecuente*”):

1. El niño se limita a escuchar sin hacer preguntas ni interrumpir: MEDIA: 2,3.
2. El niño interrumpe para preguntar sobre lo que sucede: MEDIA: 3,4.
3. El niño anticipa situaciones y argumentos (cuenta lo que va a pasar): MEDIA: 3,13
4. El niño solicita ver los dibujos: MEDIA: 3,74.
5. El niño no logra permanecer atento y se levanta con frecuencia: MEDIA: 1,49.
6. El niño representa con movimientos lo que sucede en el relato: MEDIA: 2,83
7. El niño reacciona emocionalmente ante las situaciones narradas (se pone triste o alegre según la trama y el momento): MEDIA: 3,49.

FAM	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
11.1	4	2	5	2	1	1	1	1	5	1	1	4
11.2	3	2	1	4	4	1	5	4	5	5	5	2
11.3	2	1	1	4	4	5	5	4	5	1	5	1
11.4	5	1	5	5	1	5	4	3	3	3	5	3
11.5	1	1	3	1	1	1	1	2	1	3	1	2
11.6	2	2	1	1	1	1	5	4	4	4	5	4
11.7	3	1	4	2	1	5	5	5	4	3	5	4

12. El niño escucha o ve el cuento acompañado de un adulto

(marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre: 3 (25 %) Casi siempre: 5 (41,6%) A veces 4 (33,3%) Nunca: 0 (0%)

13. ¿En qué momento del día suelen oír o ver los cuentos? (puntúe del 1 al 5 siendo el 1 “*Muy poco o nada*” y 5 “*Siempre o lo más frecuente*”):

1. Durante o después del desayuno: MEDIA: 1,66
2. A lo largo de la mañana: MEDIA: 2,07
3. Antes de comer: MEDIA: 1,58
4. A lo largo de la tarde: MEDIA: 4,07
5. Durante la cena: MEDIA: 1,91
6. Antes de dormir: MEDIA: 3,74

FAM	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
13.1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	5	1
13.2	1	2	5	1	1	1	1	3	1	1	5	3
13.3	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	5	1
13.4	5	4	5	1	5	5	4	3	3	4	5	5
13.5	1	4	1	1	1	1	5	5	1	1	1	1
13.6	3	3	5	5	5	1	5	3	5	5	1	4

14. ¿Qué criterio se utiliza en familia para seleccionar los cuentos?

(puntúe del 1 al 5 siendo el 1 “*Muy poco o nada*” y 5 “*Siempre o lo más frecuente*”).

1. Recomendación de amigos: MEDIA: 2,16
2. Recomendación de sus profesoras: MEDIA: 2,74
3. Lo que pongan en televisión: MEDIA: 2,58
4. Los que a nosotros nos gustan: MEDIA: 3,66
5. Los tradicionales: MEDIA: 3,41
6. Los que interesan por sus valores: MEDIA: 4,41

FAM	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
14.1	3	2	1	1	1	1	3	1	4	1	1	4
14.2	1	2	5	3	1	1	3	4	5	1	5	1
14.3	4	3	1	1	1	1	3	3	5	1	5	3
14.4	3	3	4	5	5	1	5	4	4	4	5	1
14.5	1	3	3	5	5	1	5	4	5	3	5	1
14.6	2	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5

15. La familia considera que el cuento es útil en el desarrollo y educación del niño porque (puntúe del 1 al 5 siendo el 1 “*Muy poco o nada*” y 5 “*Siempre o lo más frecuente*”):

1. Educa las emociones ayudándole a reconocer sus emociones y a gestionarlasy: MEDIA: 4,41.

2. Educa la sociabilidad enseñándole a comportarse con los demás: MEDIA: 3,91
3. Educa la autoestima ayudándole a sentirse bien consigo mismo y parte de la familia: MEDIA: 3,57
4. Es divertido, el niño se lo pasa muy bien: MEDIA: 4,49
5. No tiene un valor específico es un mero entretenimiento infantil: MEDIA: 1,24

FAM	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
15.1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	1	4
15.2	3	5	4	3	3	5	5	5	5	4	1	4
15.3	5	5	4	1	3	1	5	5	5	3	1	4
15.4	5	5	5	5	4	1	5	5	5	5	5	4
15.5	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1

16. ¿Sabe qué cuento o cuentos están oyendo en la escuela? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre: 2 (16,7%) Con frecuencia: 6 (50%)
A veces: 3 (24,9%) Nunca: 1 (8,3%)

17. ¿Leen en familia la revista trimestral de la Escuela? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre: 3 (25%)	Con frecuencia: 2 (16,7%)
A veces: 6 (50%)	Nunca: 1 (8,3%)

18. ¿Conoces las actividades que realizan en torno al cuento? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre: 4 (33,3%)	Con frecuencia: 3 (25%)
A veces: 4 (33,3%)	Nunca: 1 (8,3%)

19. ¿Cómo se inicia la actividad en familia?

19.1. El niño pide el cuento (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre: 3 (25%)	Con frecuencia: 7 (58,3%)
A veces: 2 (16,6%)	Nunca: 0 (0%)

19.2. Los adultos le proponemos el cuento (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre: 0 (0%)	Con frecuencia: 2 (16,6%)
A veces: 9 (75%)	Nunca: 1 (8,4%)

20. ¿Pide el niño que se le lea o ponga una y otra vez el mismo cuento? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre: 2 (16,6%)	Con frecuencia: 8 (66,6%)
A veces: 2 (16,6%)	Nunca: 0 (0%)

21. ¿El niño prefiere un cuento diferente en cada ocasión? (marque con una “x” la respuesta que más se aproxime a la práctica habitual):

Siempre: 0 (0%)	Con frecuencia: 4 (33,2%)
A veces: 7 (66,6%)	Nunca: 0 (0%)

ANEXO 4

Grupo de Debate. Transcripción

(El doctor Segovia Aguilar interviene como moderador del debate, los asistentes se nombran de izquierda a derecha como 1, 2, 3, etc. La inicial “M” o “P” indica si quien interviene es “madre” o “padre”). Se ha numerado cada intervención para facilitar la localización de la información; asimismo, entre paréntesis, se consignan referencias temporales de la grabación en audio para facilitar su vinculación referencial con la transcripción).

TRANSCRIPCIÓN

MODERADOR: *Lo que haremos trabajar sobre cuatro... cinco preguntas que tengo yo aquí. Son cinco preguntas o cinco cuestiones. Lo primero va a ser analizar las prácticas familiares respecto al uso del cuento por los niños. O sea, qué hacéis en vuestras casas con los niños respecto al cuento, qué dificultades hay, qué importancia se le da, esa sería la primer cuestión. La segunda cuestión es la opinión que vosotros y vosotras tenéis sobre los cuentos tradicionales y también la opinión que tenéis sobre los cuentos más modernos que son las series de dibujos animados que hay en televisión que son también narrativa, son como cuentos. La tercera cuestión... perdón, la cuarta que vamos a tratar es qué pensáis del valor educativo que tienen los cuentos y estas series de dibujos de animación que ven los niños, vuestros hijos y, por último, vamos a tratar el tema de la colaboración con la escuela...*

Cómo cuando aquí se está trabajando con cuentos y los niños llevan a casa temas que deben realizar, pues de qué manera se resuelve esa cuestión. Entonces lo que vamos es a hablar, como lo vamos a grabar, después, como sabéis y si no pues yo os lo comento, todo lo que aquí se plantea no aparecen nombres de personas tampoco, sino simplemente a cada persona se le adjudica un indicador que a lo mejor m1, m2, m3, m4, y simplemente lo que nos interesa es el contenido de lo que se habla. Eso quería comentároslo para que con toda libertad, pues habléis y expreséis lo que consideréis oportuno y en la misma medida con toda libertad si luego cuando acabe... Oye, pues yo esto que he dicho no quiero que salga, pues se tiene en cuenta también. Vamos a hacer una primera recogida de los datos del grupo para tenerlo aquí, podemos empezar por aquí: número uno, número dos, número tres, número cuatro, número cinco, seis, siete y ocho (va señalando de su izquierda hacia la derecha uno a uno a los padres asistentes). Con que pongas tu nombre solamente, no hacen falta los apellidos, y luego la vinculación es si es un hijo, pones el nombre del niño, el nombre de pila para saber si es niño...

1. **M1:** Yo, lo que iba a decir... es que mi hija no ha participado en esto, lo que pasa es que me llamó Mariló y yo he venido. Yo encantada de estar aquí, simplemente para que

Moderador: Pero ella está aquí...

2. **M1:** Ella está aquí en la Guardería...

Moderador: Pero está en el curso, va al mismo grupo...

3. **M1:** Ya ha terminado, ya va al Cole.

Blas: Pero es del mismo grupo, que no es del año anterior...

4. **M1:** No, está en el Dálmata, yo creo que no comparte clase con ellos.

5. **M3:** La mía es de Simba...

6. **M1:** Que están con Maribel y mi niña está con Belén, pero como yo sé que...

Moderador: ¿Ponemos lo de Dálmata y Simba ahí...? Yo no sé eso lo que es (ríe)

7. **M1:** Sí, como se llaman las clases.

Moderador: ¡Ah, vale, vale!

8. **M1:** Mi niña, por ejemplo, como es de final de año, está con los de final de año de 2012 y los de 2013 que todavía les queda un año más de continuidad en la Guardería... Lo único que simplemente yo no he hecho ni cuestionario ni nada que estoy escuchando, que es la primera vez que... pero, como en otra ocasión Mariló me ha llamado para cosas y se ha confundido de teléfono, igual es que quería llamar a otra madre...

Moderador: No, no, no, está correcto.

9. **M1:** Vale, vale...

Moderador: Está correcto porque en realidad lo que nos interesa ahora aquí no es que todas las personas que hayan hecho el cuestionario tengan que estar aquí...

10. **M1:** Y es que lo tienen que saber porque mi hija no ha participado en esto ni yo tengo constancia del tema del cuento.

Moderador: Lo que sí vamos a poner es la clase, porque esto que acaba de decir ella puede ser...(se concreta que todos son Dálmata excepto su hija que va a la clase de Simba).

11. **M1:** Sí, que son los más mayores. Además se nota mucha diferencia con mi hija por ejemplo, que tiene una lengua de

trapo todavía y yo veo a Laura... o Claudia que hablan muy bien.

12. M5: Que Laura también tiene la lengua...

13. M1: No pero yo sé que... O Claudia, que hablan

14. M3: Es que se nota mucha diferencia, dos o tres mesesillos...

(intercambio de comentarios en el mismo sentido)

Moderador: Bueno, os explico, porque ya vamos a empezar. Para tratar el primer tema que es el de las prácticas familiares, es decir, cómo se trabaja en la casa o cómo se relaciona en la casa los cuentos, entonces lo que vamos a utilizar es esto que es una estrategia para ordenar la recogida de datos. Se llama una matriz DAFO, y DAFO os lo explico de qué va... Bueno, aquí viene en las indicaciones. Digamos que esto está organizado en dos columnas. Esta primera columna las debilidades y fortalezas está como emparejado, aspectos negativos y aspectos positivos. Las debilidades respecto a algo, a una situación que se esté analizando y las fortalezas que se tienen con respecto a esa situación. Pero esta parte de aquí es la que se refiere a nuestras propias posibilidades, en este caso sería el entorno familiar. Como nosotros, lo que vamos a trabajar es qué pasa con los cuentos en nuestras casas, efectivamente, habrá algunas fortalezas que vosotros entendáis que tenéis en el contexto de la familia y algunas debilidades. A lo mejor una fortaleza es que conviva en la casa una persona de la familia, un abuelo, una abuela, y entonces eso facilita mucho el que se trabaje con el cuento (7:11). Lo mismo que una debilidad puede ser que no haya cuentos en la casa, eso también puede ser una debilidad, o que no se le dé valor al cuento, también se puede entender como debilidad (7:28).

La parte esta de aquí (señala la parte derecha del folio) es cuando pone amenazas y oportunidades se refiere a que no es dependiente del núcleo familiar sino del contexto. Os pongo un ejemplo (7:43): una amenaza puede ser, aunque yo esté muy convencido de lo buenos que son los cuentos, trabajarlos, pero es que no tengo tiempo porque tengo un horario laboral malísimo. Cuando llego a casa, el niño está ya cansadísimo (757). Eso es una amenaza. No depende de ti, es el contexto el que de alguna manera provoca esa situación. Lo mismo que una oportunidad puede ser el que en la escuela se trabajen mucho los cuentos... Es una oportunidad que compensa la amenaza. Esta (8:19) matriz se suele utilizar para que luego la discusión sea más rápida. Entonces, podemos hacerlo de dos formas: lo ideal es que en cada uno de los apartados (8:34) durante cinco minutos os dejamos y se ponen dos o tres elementos que creáis oportunos. Y luego ya eso nos sirve para entrar en discusión [...]. Si alguien no quiere rellenarlo, pues tampoco es necesario. No sé si os ha quedado clara la idea. [...] Si sois el mismo no es necesario, vosotros con rellenar uno es suficiente [...] (Se para la grabación durante los cinco minutos para que reflexionen y anoten).

Lo que sí como estamos grabando que cuando acabe uno empiece otro. No tiene por qué ser muy riguroso porque lo importante es que hable todo el mundo.. (9:56), yo intentaré si veo que hay mucho “jaleílllo”, pongo un poco de orden, si no pues nada, adelante.

La cuestión primera, vamos a ver las prácticas que se hacen en el hogar con los cuentos. Y podemos utilizar esta matriz para ver... podemos empezar por las debilidades siempre es interesante analizar en primer lugar qué dificultades veis vosotros que hay para dentro del contexto de vuestras familias para el uso del cuento (10:33)

15. M1: Yo lo que veo es que mi hija, por ejemplo, usa mucho las nuevas tecnologías, la *tablet*, y a la hora de yo ponerme con ella con los cuentos pues ella quiere inmediatez, lo mismo que en los capítulos, suele ver capítulos cortos de cinco minutos, Pepa Pig o Caillou, y entonces cuando tú estás pasando las hojas y le vas contando, aunque no lo vayas leyendo tal cual sino que le voy contando con las imágenes y le voy señalando y le voy contando la historia, ella corriendo quiere pasar para llegar al final o a la página que a ella le gusta (11:07). Entonces yo creo que esa impaciencia por terminar el cuento, como utiliza mucho... Eso si no coge el móvil o si no la *tablet*, sobre todo la *tablet* que ya es de ella y eso es una cosa que... En muchos momentos a lo mejor le digo: “Vamos que vamos a leer un cuento, vamos a jugar con el cuento”. Y no quiere porque está con la *tablet*, “No, no, *tablet*, *tablet*”.

Moderador: *En este caso tú el problema que ves es la competencia con las nuevas tecnologías, ¿no?*

16. M1: Claro, el acceso que hay a las nuevas tecnologías, que están muy bien, y se las escondemos, y se las ponemos de premio y demás, pero aún así (11:40) hay momentos que es inevitable y ella la encuentra.

Moderador: *Y en otros casos, ¿qué dificultades veis otras personas?*

17. M5: En mi caso, a... que tiene seis años le gustan todavía mucho los cuentos, a Laura le encantan los cuentos, en mi casa no hay ni play, ni tableta, ni nada de eso... prohibido, en mi casa prohibido, entonces el cuento es... De hecho mi hijo cada dos por tres, antes de acostarse a dormir la siesta (12:07) “Mamá hoy quiero el libro de dinosaurios, hoy...”, entonces

ellos, continuamente están con el cuento. Y Laura es el cuento..., ella, el cuento es ella. Te cuenta el cuento de Blancanieves rubia, ella te cuenta el cuento con Blancanieves que es rubia.

18. M3: Eso será de Carla, porque Carla tiene una que es Blancanieves rubia. Y este se la ha traído porque el cuento es alemán el cuento y la Blancanieves es Rubia.

19. M5: Esta semana hemos tenido sesión de cuento y me dice mamá los labios rojos rojos pero el pelo rubio. Digo no, rubio no, (12:34)

20. M3: Dificultades... No, porque además en el colegio se trabajan mucho los cuentos y a mi hijo también le gustan mucho los cuentos y entonces... no

Moderador: *¿Y otras familias, otros participantes...?:*

21. M6: Yo lo que comentaba antes, la amenaza de tener muchos hermanos, sobre todo porque son mayores. En mi casa son ya más mayores 10 años, 11 años, 12 años... y entonces le interesa mucho ahora mismo pues eso, la play, tenemos en casa eso, tenemos el ordenador y la X-box, y entonces lo que pasa, que le dedican un tiempo a eso (13:20), ese es su mayor interés; ¿qué pasa? Pues que ella se encuentra un poco... pues le gusta lo que ve a los otros... Ella no me lo demanda, pero ella empieza a coger el mando... “Yo quiero jugar, yo quiero jugar”, porque ve que los hermanos juegan, entonces... eso... Yo creo que eso es una debilidad. Aunque se trabajen los cuentos y aunque tengan el libro de la Biblioteca yo le diga “Venga, id a la Biblioteca” y todo, ¿cuál es mayor interés...? Las consolas, porque eso es que es ahora la moda y lo tienen muy fácil.

Moderador: *¿Y en vuestro caso?* (13:58)

22. P7: Nosotros tenemos los cuentos, los tenemos a la vista de él, y lo bueno del niño que te ve a ti que intentas también tener el menor tiempo posible la *tablet* o el móvil... porque si no ellos te ven y lo que quieren es el móvil y la *tablet*; cuanto menos te vean, mejor. Y luego los cuentos, los tienes puestos que tienen cinco o seis cuentos, tienes el cuento de Álvaro, el cuento de las Princesas, tenemos unos poco de cuentos y te dice “Papá, quiero el cuento este o quiero...” Por las noches casi siempre se va a dormir y quiere que le cuentes un cuento...

23. M8: Que normalmente me lo invento yo...

24. P7: Sí, el cuento chino que le dice...

25. M8: El cuento chino... Empiezo a contar y contamos lo que salga

26. P7: Como los tenemos físicamente, pues le ayuda a ellos a identificarse con el libro, y al cogerlo ven los dibujitos, lo ven todo, lo van leyendo... (14:42)

Moderador: *Entonces la única dificultad que veis vosotros también es esta de...*

27. P7: Las tecnologías...

28. M8: El gran interés que hay por este tipo de juegos: las videoconsolas, los ordenadores, los móviles...

29. P7: Y luego los niños... los padres abusamos de los móviles también algunas veces, somos los grandes culpables...

30. M8: Porque son muy cómodos también.

31. M1: En mi caso, ella es hija única, pero mi marido que es forofo de las redes sociales, está en todas las redes, aunque sea por trabajo (15:12) para promocionarse... pero él está en todas,

las lleva todas, y entonces, claro, si él llega y está con el móvil o coge la *tablet* o el ordenador, pues la niña lo ve y es que...

- 32. P7:** Por eso, debemos intentar utilizar lo menos posible los móviles delante de ellos... Es complicado porque hoy en día...
(15:31)

Moderador: ¿Y en vuestros casos? Bueno, os falta vosotros, es verdad...

- 33. P4:** En nuestro caso, a la niña le es más atractivo ver una imagen de un cuento, en vez de un papel, el ver en un papel una imagen. Eso la motiva más que el verlo en una *tablet*, cuesta más leerle un cuento en un libro

Moderador: Vamos a las fortalezas, vamos a ir viendo ahora en cuanto a fortalezas en el entorno familiar, ¿qué fortalezas reconocéis vosotros que...?

- 34. M3:** Pues nosotros el cuidar de la abuela materna... Mi madre es que le encantan los cuentos y ya le cuenta el cuento de Caperucita Roja, el de Blancanieves, que uno que se invente ella y, hombre, eso para mí es fundamental porque me está haciendo... También es que tiene mucha imaginación, que de hecho nosotros nos acostamos y a lo mejor hemos subido del patio o de cualquier otro sitio y ha cogido un papel que tiene una pizza y me dice “Mamá yo quiero un cuento que aparezca una pizza”, o sea inventamos ya cuando nos acostamos el cuento de algo relacionado con una pizza, eso es una. Luego también tenemos otra fortaleza que serían los idiomas porque Juan habla perfectamente el alemán, de forma que nosotros motivamos a las niñas con el idioma contándoles el Hansel y

Gretel, por ejemplo... y hay unos libros que tiene de los hermanos Grimm...

35. P4: Pero bueno, que en algunos casos también me los invento como vosotros... con los años se van olvidando el cuento... y me lo voy inventando sobre la marcha (17:08)

Moderador: ¿Y tú lo ves...?

36. P4: De hecho hay algunos niños, compañeros que ella nombra mucho de la Guardería y los meto en el cuento... En fin, luego ella misma va desarrollando el cuento...

37. M5: Ah, sí. Incluso a profesores metemos, a las señoras también...

Moderador: Vamos... ¿más fortalezas que veáis? (17:28)

38. M6: En mi caso, mi hija que tiene 13 años y ella lo que hace es los cuentos por la noche porque la librería nosotros la tenemos un cuadrado y es de él o sea le cambiamos los cuentos cada dos meses o así y él va cogiendo los cuentos, se prepara el... cuando viene mi hermana pues le cuenta él es inventado, no es como... y se lía, se puede tirar media hora con el cuento.

39. M5: Nosotros es leído, y si a lo mejor si tenemos una hora de lectura obligada y él ve que leemos, entonces él intenta coger su libro y hacer como el que lee, que ni el lee ni habla bien ni nada, pero él hace como el que lee y ya está, se hace él el interesante y ...

40. M2: Me ha recordado a mí a Álvaro porque se los lee a la hermana pequeña hace como “Mamá, dame el cuento de las Princesas, que se lo voy a contar a la hermana...”, coge el cuento y empieza porque aquí... No sé qué, no sé cuánto... Y

empieza... “Soy la seño Maribel, atención, atención, dice la seño...”, y empieza... (18:35)

Moderador: *¿Cuántos años tiene?*

41. M2: 3 años. Y dice “Atención, atención, dice la seño...” Y ya coge su libro y empieza a leer.

42. P7: Hace lo que hacen aquí más o menos

43. M2: Claro

Moderador: *En el caso tuyo, tienes un espacio en donde tienes cuento... que su espacio de los cuentos (18:56)*

44. M2: Y él coge el que quiera, se va al sofá, se pone como el que lee y luego lo vuelve a su sitio o lo deja tirado porque... y coge un montón y luego le hago que los recoja, y...

45. M3: Carla también los tiene a mano por lo mismo, porque nosotros le dejamos, que un día coge un cuento pues lo coge y se pone... Hay algunos que los tiene con pegatinas, ella lo cuenta también a su manera le empieza a poner la pegatina donde cree que está, y así... Pero a mí me gusta que lo tenga a mano por eso, porque “Hoy Blancanieves”, pues Blancanieves, “Hoy Caperucita Roja, el lobo”, porque ahora está obsesionada con el lobo, con los tres cerditos y el lobo... Bueno eso supongo yo que es... estarán aquí a lo mejor trabajando... Incluso, está todo el día, ¿a que sí? (19:43)

Moderador: *¿Más fortalezas?*

46. M6: Lo de los hermanos mayores también, que aunque tienen la dificultad del tema de las nuevas tecnologías, sí es cierto que cuando yo le digo a mi hija más mayor, ella tiene trece años “Cuéntale un cuento, llévatela a la habitación y le cuentas... “. Ella se los lee, yo sí se los invento. Los que yo les cuento son

todos inventados, pero ella sí le lee un cuento y ... o misma ella o bien al otro de diez años o al que está aprendiendo a leer... “Venga, cógete y le cuentas un cuento a Inma”, los cuentos que traen del Colegio, los de Lisa y todo eso... esos se los leen los hermanos. Y yo se los tengo todos en un revistero, yo no se los tengo... los que tengo colocados son los de El Barco de Vapor que esos son ya más... Los tengo en un revistero para que ella los alcance también bien... Y los hermanos

Y luego otra cosa que también es fortaleza nosotros... a mi marido y a mí nos gusta mucho la lectura, sobre todo a mi marido más que a mí, y entonces pues claro, el que vea que nosotros leemos y que nos gusta leer un ratito... tampoco es que estemos mucho rato, pero por la noche a lo mejor un ratito leyendo... Pues también eso es una fortaleza.. que ella lo vea eso de alguna manera aunque sea ratitos cortos, pero sí es cierto que nos gusta leer mucho.

Moderador: *¿Alguien más quiere participar en fortalezas?(20:55)*
Podemos pasar a cómo influye el contexto, podemos empezar con las amenazas, qué dificultades veis vosotros para que se trabajen los cuentos en el ámbito familiar menos de lo que os gustaría?

47. M1: Yo creo que el horario laboral

48. P7: En realidad, el ritmo de vida de hoy en día...

49. M1: Exactamente

50. P7: Que hay familias que a lo mejor por suerte si no puede trabajar uno de los dos, pues se tiene más tiempo, pero si los dos trabajan... Yo en mi caso, por ejemplo, mi mujer no trabaja...en la calle [...] y tiene más tiempo... pero, por ejemplo, mis cuñados y gente que conozco que trabajan los dos

y los niños están todo el día con los abuelos Y en el tema familiar en casa que padre, madre e hijos... la verdad es que es muy complicado...(21:51)

***Moderador:** Pero en vuestro caso, ¿hay alguna amenaza que identifiquéis o no?*

51. P7: Amenazas... el ritmo de vida y algunos horarios, que según el horario que tengas tienes más tiempo o menos tiempo y... eso, pero sobre todo el ritmo de vida.

52. M5: En mi caso, por ejemplo, como tengo un hermano mayor ya empezamos con las actividades, con Laura también, Francisco va a natación, Laura también... Entonces, yo trabajo por las tardes solamente queda mi marido, entonces, un poco...

***Moderador:** Es lo mismo...*

53. M5: El horario.

54. M1: Yo quería apuntar también que aparte del horario, yo ahora en el verano pues no trabajo, pero también el exceso de horas de pasar tantas horas juntas viéndonos las caras ella a mí y yo a ella llega un punto que hay un desgaste que ya no sabe ella lo que quiere yo ya no sé qué darle para que se calme aunque te la lleves a la piscina (22:53) aunque hagas actividades... entonces eso a lo mejor puede llegar un momento que ella te trae un cuento y tú dices pues es que ahora no hay cuento que estoy haciendo la comida, hemos estado tres o cuatro horas juntas y ahora tengo que hacer esto que ya me urge aunque no tengamos un horario establecido porque yo a lo mejor no esté trabajando en ese momento, pero yo eso sí veo en mí, en mí como experiencia, el desgaste, el pasar muchas horas con ella y ella es muy absorbente conmigo y entonces hay momentos que a lo

mejor yo no la atiende... que luego recapacito y digo “Ay, ha venido la chiquilla para esto o lo otro y yo no la he atendido, qué tontería, esto lo podría haber hecho más tarde, pero no lo ves en ese momento.

***Moderador:** Y oportunidades del contexto, ¿veis alguna que favorezca este contacto?*

55. M5: En este momento la guarde, porque los cuentos están a la orden del día... En los carnavales.

(intercambio rápido)

56. M3: La verdad es que los niños encantados, yo pienso que así es como se aprende

57. M8: Y de hecho Francisco, los cuentos, la base está aquí. Después en el colegio... También, pero dependiendo del profesor con el que dé

58. M6: Y también la biblioteca, tenemos una biblioteca chiquita que tú vas allí y te puedes tirar cuatro con el niño... Sacándole los cuentos que haga falta, te los puedes llevar a la casa, puedes tenerlo allí todo el rato... Hombre, mientras no grite mucho, si hace mucho ruido no. Pero vamos... Hay una zona infantil que está superbién . Yo he ido con ellos y la verdad es que tienes todo tipo de cuentos, con más texto, con menos texto, con más dibujos, con menos dibujos, eso es

***Moderador:** Bueno pues si sobre esta cuestión ya no tenemos nada más... Se me ha olvidado, y mientras hablabais se me estaba viniendo a la mente... la relación con otros amigos cómo la entendéis con respecto a los cuentos como... es una fortaleza, o sea, se relacionan fuera del contexto de la escuela (25:19)*

59. M6: En mi caso no.

Moderador: O es escuela y espacios familiares y hay poca relación en el juego...

60. M6: Otros ámbitos, te refieres... Cuando los llevas al parque...

Moderador: En la Biblioteca lo has dicho tú

61. M6: En la Biblioteca, en el parque, en la piscina ahora en el verano.

Moderador: Lo que pasa es que ahí el cuento, en la piscina no... con respecto...

62. M3: Bueno, en nuestro caso sí, porque en nuestro caso hay una niña que se llama Alma que ahora mismo están las dos y están todo el rato que el padre de Alma es el lobo feroz y están todo el rato jugando que es el lobo feroz entonces... quieras o no están interrelacionando entre ellas y están como contándose ellas mismas el cuento, las dos chiquitujas y las dos... Yo pienso que entre ellos, cuando están solos...

63. M5: Sí, en su mundo.

64. M3: Y en su mundo, ellos (26:13) empiezan a jugar y empiezan a meter cosas de cuentos y...

Moderador: En vuestro caso hay un contacto más o menos permanente con esta chica.

65. M3: Es que está todo el día inventando, con esta niña y con el resto de niños de la piscina suponemos que también, pero... (26:33)

66. M1: Mi hija siempre lleva un cuento, lleva su mochila igual que mamá. Si mamá lleva gafas, ella lleva gafas, si mamá lleva mochila, ella lleva mochila. Vamos a meter una serie de cosas y empieza siempre con un cuento de..., como tiene la colección de Peppa Pig..., porque semanalmente en el Carrefour cuando

vamos tenemos que comprar un cuento de Peppa Pig, porque es la primera parada, pues entonces... Ella va y con quien nos encontramos, ella va y saca el cuento y se lo enseña. Ella no se lo cuenta, pero quiere que lo vea con ella, ella quiere que lo vea el cuento, o sea, siempre vamos cargadas con el cuento. Y el padre siempre le dice “Pero mujer, deja el cuento, Alejandra, deja el cuento”. “No, no, el cuento”, y va con el cuento.

***Moderador:** Muy bien, bueno, pues pasamos al segundo tema que es sobre los cuentos tradicionales, o sea, vamos a hablar ahora sobre cuentos tradicionales y luego sobre los modernos. El cuento tradicional pues... esto que hablábamos, Los tres cerditos, los Grimm, todo este tipo de cuentos. ¿Qué tipo de cuentos trabajáis de los tradicionales en vuestra casa?, ¿qué opináis vosotros sobre el cuento tradicional? (27:36), ¿qué valor le dais?, ¿tenéis cuentos tradicionales en casa sí o no? De esto se trata. Abrimos ahora ya...*

67.M5: Son los primeros que se compran, en mi caso los de Disney, La bella y la bestia... todos los tiene, los de Blancanieves... Empiezan desde chiquitos, son los primeros que se regalan.

***Moderador:** ¿Y la opinión que tú tienes sobre el cuento tradicional?, ¿le ves valores?*

68.M5: Yo es que soy muy infantil, partiendo de ahí, yo las películas de Disney me las trago todas.

69.M3: Y de Marisol ¿?

70.M5: Y de Marisol, partiendo de ahí, a mí es que me gusta lo infantil mucho.

***Moderador:** Más...*

71. M6: Los cuentos tradicionales, lo que pasa hoy día, yo hablo por mí, es por comodidad, que más que leérselos, se los ponemos, los conectas, los sientas delante de la tele, es verdad, porque es cómodo, porque es fácil bajarse una película de Disney, la que sea... En más de una vez es por egoísta, pues en vez de contárselo, que lo vea. Aparte de la imagen, lo que decías y lo que atrae también la música.

72. M5: La música, lo que pasa con el Frozen esto, ¿qué es lo que les interesa? La música. O sea, una cosa por otra, la imagen, los vestidos (29:01), el pelo y esa música tan bonita que meten en las películas.

73. M1: Y a ellas, que una niña la comodidad si tú lo bajas de Internet y lo tienes...

Moderador: O sea, que la mayoría de los cuentos tradicionales es a través de las versiones que se hacen en audiovisuales (29:23).

74. M2: Sí, sí, yo las bajo de Disney.

75. M5: Si, de Disney. Yo con Francisco no, porque ya tiene más y ya se ha decidido por los cuentos que a él le gustan... Cuentos populares de toda la vida, unos cuentos infantiles que vienen todos seguidos: “Los tres cerditos”, “El patito feo”, el de no sé qué... todos esos vienen seguidos.

(comentarios de confirmación)

76. M1: Yo en mi caso no tiene cuentos tradicionales. Yo sé que ella ha trabajado aquí porque a lo mejor coge la *tablet* y con el “youtube” se pone *Los tres cerditos* o se busca la *Caperucita roja* y demás, pero ella luego, por ejemplo, en formato papel no le llama la atención porque nos hemos parado en varios sitios donde (30:17) venden libros y ella siempre relaciona el tema del

cuento con las series de dibujos que a ella le gustan, Caillou, Peppa Pig, o si no, libros de esos que son de composición, por ejemplo, de figuras geométricas con colores, y luego buscarlo en una imagen que son movibles, libros móviles de estos... eso sí le gusta a ella. Entonces es el tipo de libro que yo tengo en mi casa. Aparte que también el cuento tradicional, yo he leído, a lo mejor, muchas cosas y demás, y transmite algunos estereotipos un poco en ocasiones de la mujer (30:55) en casa o un poco sexista y demás. Pues, entonces, la verdad, es que yo tampoco he mostrado mucho interés no le he hecho mucho hincapié en contarle ese tipo de cuento. Que yo a ella la he visto en Youtube y se ha puesto *Los tres cerditos* que es el que más se ha puesto. Y yo a lo mejor le he contado el cuento, lo hemos buscado, pero que tampoco ella cuando va a formato papel... Ya el tipo de libro móvil o libro que esté relacionado con la serie que ella ve, el Caillou y Peppa Pig ahora mismo es el top...

77. P7: Sí, el Caillou y Peppa Pig... Lo bueno es que el Caillou, por ejemplo, no es como algunos dibujos que ni hablaban ni nada (31:30) y los niños es que ni hablaban. El Caillou, por lo menos, te enseña y es educativo.

78. M5: La mamá también trabaja.

79. M1: Es la abuela la que se lo cuenta al niño.

80. P7: Y aparte, con Álvaro, por ejemplo, a la hora de irse a la cama, a la hora de lavarse los dientes... todo lo que hace el Caillou es lo que hace él, y además lo relaciona con el cuento a su manera.

81. M1: Imitan frases, porque la mía decía “Porfa, porfa” y yo “Pero de quién (31:52) dirá ese “porfa”, porque yo le digo “por

favor”, “gracias”, digo “Esto será de la guarde”. Pero el otro día viendo un capítulo de Peppa Pig oigo a Peppa Pig “Mami, porfa” y es que vi a mi hija. Claro, es verdad, ¡cómo imita, vamos!

82. P7: Y muchas veces, muchas palabras que dicen del cuento te lo dicen ellos.

83. M1: Cuando se tira del tobogán, la Peppa Pig dice “Yupiiii”, ella se tira y dice “Yupiiii”, o sea que... (32:21)

84. P7: Lo bueno es eso, que sean educativos porque luego hay otros dibujos que no hay más que peleas, esto y lo otro, pues luego se ponen ellos a hacer allí...

85. M6: Eso hay que controlarlo, la televisión. Hay un canal que en Boing que eso no son niños, son adultos.

86. P7: Eso son de adultos

87. M2: ¿Y lo ven los niños?

88. P7: Eso mismo.

89. M6: Y además les crea violencia, porque yo veo a mis hijos... Y actúan muchas veces, lo que tú dices, frases, actitudes y todo eso, y es que utilizan además incluso insultos.

90. P7: Y además no trabajamos nada, no tienen ningún mensaje (33:06)

91. M6: Dices tú lo del tema de la mujer, pero en los dibujos modernos a la figura que matan es la del padre, al que destrozan es al padre, ¿no te das cuenta?

92. M1: Yo es que no he llegado

93. M6: El padre es tonto perdido, pero tonto, tonto, tonto... Y la madre es listísima, la hija listísima. La figura del hombre como

que la anula, la anula y eso ellos también... Mi hijo, “Y por qué el padre es tonto”, o sea que ellos...

94. M8: Hay que tener mucho cuidado con lo que ven.

95. P7: Sí, es que los tiempos han cambiado.

96. M8: Unos se pasan y otros no llegan. (33:58)

***Moderador:** Ya sin querer o queriendo hemos entrado en el punto 3 que puede ser interesante, porque yo veo que si luego tenemos que volver, volvemos... Entonces, centrémonos en los otros cuentos, en estos cuentos que nos dan a través de la televisión de las narraciones que nos dan en televisión, de las narraciones que vienen a través de Internet. Eso, ¿cómo lo veis como padres y madres?, ¿cómo os posicionáis ante esa cuestión?, ¿le veis algún aspecto positivo con respecto a los cuentos tradicionales o no?, ¿le veis algún aspecto negativo?*

97. P7: Que hay que controlarlos, lo positivo es como con los cuentos grandes, que si lo pones que sean educativos (34:42) pues el niño aprende a hacer lo que ve en la tele, pero con dibujos educativos. Si le pones lo que no es educativo, pues va a aprender lo que no es educativo. Te lo va a recalcar y va a hacer lo mismo que ve en la tele.

***Moderador:** A vosotros, ¿os preocupa mucho?*

98. P7: No, porque la verdad es que los canales que tienes en la tele... es que no toca el mando él tampoco, se lo ponemos nosotros... lo que hay que controlar es que no vea dibujos que no tiene que ver...

99. M3: Lo que hay que controlar es eso, que no vea...

100. M2: Al final, hay que controlarlos.

***Moderador:** Vosotros sí estáis muy pendientes entonces de esa cuestión.*

101. M3: Sí.

***Moderador:** Y el resto, de esto que estamos hablando, de las series de televisión...?*

102. M5: Hay que sentarse y verlas junto a ellos porque te sorprendes muchas veces, pero es que estás en el Boing, por ejemplo, y ves que está viendo un programa o unos dibujos y cuando te pones y te paras y te sientas a verlos dices (35:35) “¡Madre mía!”

103. M2: Y haces así y se los quitas.

***Moderador:** ¿Y los acostumbráis?, ¿acostumbráis a hacer eso que tú comentabas, eso de sentaros a ver con los niños...?*

104. M5: Sí, ahora que hay más tiempo, sí.

105. M2: Yo en mi caso es el único momento que estoy con ellos, si los recojo de casa de mi madre, a casa de mi suegra... y el ratito que estamos, pues procuramos ponerles lo que quieran... Y además coinciden en el horario con la cena.

***Moderador:** Y, ¿eligen ellos o elegís vosotros?*

106. M2: Nos sentamos y los ponemos nosotros.

107. M8: A mí me los pide Javier, a mi me dice “Mamá, ponme Caillou”.

108. M6: Luego, conforme van creciendo, pues les interesan otro tipo de cuentos... Pero si te digo lo que me dicen... porque como le falta el pelo me dice “¿qué está, enfermo?” O sea que es como, no, pues no, sino que ya a ellos les interesan otras cosas... pues los de aventuras, este que es un niño que lucha que no tiene padre ni madre, que está ahí luchando con una espada y con un perro y que... o sea, cosas así que yo digo...

Pero luego el niño se cuestiona dónde está su padre, dónde está su madre, o sea, pero que les enseñan nada, no tienen un mensaje ni hay... es todo vacío.

Moderador: *¿Tú conversas con ellos?*

109. M6: Yo sentarme a verlos con ellos, muy pocas veces, es verdad, a no ser que sea una peli. Una peli sí, pero esos tipos de dibujos no. Yo lo que veo también es la cantidad de veces que les ponen los mismos capítulos, se creen que los niños son tontos, o sea,... además que ellos mismo lo dicen, “Otra vez, es que ya lo hemos visto diez veces, lo menos diez veces”, me dice, “Sí, mamá, este ya lo hemos visto lo menos diez veces, o sea, se lo saben de memoria y es una vez y otra vez y otra vez el mismo. Eso antes no lo teníamos nosotros. Teníamos un canal nada más que era la 2 que era donde ponían los dibujos animados (37:58)

110. M5: Y era en un horario determinado.

Observador: Una pregunta, ¿quién se te queja de que le ponen muchas veces los mismos dibujos?, ¿qué edad tienen?

111. M6: Pues los que están comprendidos entre los 8 y los 12 años, esos son los que se quejan.

112. M2: Álvaro tampoco se cansa de ver una y otra vez lo mismo.

113. P7: El vídeo de la actuación, ¿sabes cuántas veces lo hemos visto en casa...?, y las fotos...?, el primer día... “Mamá, ponme las fotos”...

114. M8: Cuando son pequeños quieren verlos muchas veces. Musical, musical, musical y venga y, al final y llamo...

115. M5: Y en mi caso también, pues Francisco es el que marca las pautas de... pone...

Moderador: ¿Es el hermano mayor, Francisco?

116. M5: Sí, tres años mayor, entonces... Pero todavía es infantil. Mi niño también es infantil. Le gustan los dibujos... Tampoco es que se sienten a verlos con Laura que le gustan los dibujitos. Le gustan más las películas... *La bella y la bestia*, pero le gustan a lo mejor escucharlos, pero ella está jugando, ella no son de las que se sientan a ver la... entera, y el Caillou, a mí hijo a lo mejor sí..., pero ella no es de las que se sientan a verlo así... no, no. Ella lo pone de fondo pero ella está jugando.

Moderador: ¿Jugando?, ¿eso es común, esa manera que tiene su hija de...?

117. P7: El mío aguanta un rato también, lo que es a la hora de comer... Pero por norma general eso de siéntate a ver (39:57)... o que te pida él...

118. M1: No, no. Yo tampoco. Yo creo que son todavía muy chicos.

119. M8: Muy pequeños para estar sentados delante de la tele...

120. M2: A lo mejor un ratito.

121. M5: Sí, es que nada más llegar al salón lo pide de fondo, pero ella no se sienta, se sienta el hermano, y por eso lo va escuchando, pero ella no, ella es..., su cambiador que lo tenemos en el salón y allí pone a todos los muñecos a cambiarle el pañal es lo que ella suele hacer, después de comer o..., bueno, tú ya sabes.

Moderador: ¿Y has observado si cuando juega con los muñecos traslada historias de los cuentos que están...?

122. M5: Ella traslada lo que hace en la guardería, además nombra a los niños que le dan de comer...

123. M3: A Carla seguro, a Carla...

124. M5: A Carla, Gerardo... (40:49)

Moderador: Antes había comentado alguien, me parece que fuiste tú, que ponía en el Youtube alguna porque tiene una tablet o...

125. M1: Nosotros lo tenemos puesto, está suscrita a varios canales, entonces ella desplaza hacia la derecha, ve el icono y “Quiero BBTv” o, por ejemplo, varios canales a los que nos hemos suscrito y todo eso lo ha hecho mi marido, porque es el que lleva las tecnologías en casa. Hay varios canales que lo que le va le enlaza directamente con la Peppa Pig o con el Caillou o con el Pocoyo o con la casa de Mickey Mouse.

Y eso, y luego canciones porque a ella le encantan las canciones, pero no canciones del cantajuegos, no, a ella le gusta Sía, le gusta Meghan, Tramo, le gusta. Y se pone a hacer coreografías (41:44). O sea, la Sía, ¿sabéis la de hombre?, no es que la baile, pero ella se la pone en la *tablet* y empieza la Sía a abrirse de piernas y ella intenta abrirse de piernas, se cae, se pega el porrazo y hace así con la cara... Hace muchas... Gesticula, y eso le encanta a ella. El siguiente vídeo clic que sacó, que era metida en una jaula la Sía, y también era la misma niña. Ella encantada y hacía así los mismos movimientos... Entonces, la música es que le encanta, pero ya te digo, no es una música infantil que le... Yo a lo mejor le pongo el cantajuegos, pero ella prefiere música de mayores como se suele decir...

Moderador: El punto 4 que tenemos que es hablar un poco sobre los valores que le veis vosotros a los cuentos... (42:24)

126. M1: Yo, para las emociones, lo veo muy importante, para trabajar las emociones. Por ejemplo, si está llorando y le dices “¿Ves?” Y está llorando pero ¿ves?, no pasa nada porque le ayudan y lo solucionan. ¿Qué es lo que ha pasado? Le ha ayudado su papá o le ha ayudado su mamá o le ha ayudado...

127. M6: Y para las relaciones sociales también, las relaciones sociales: yo es que tengo un hijo con TDAH y desde chiquito llevo llevándolo a atención temprana, desde que tenía 18 meses. Y, entonces, allí, le han contado muchísimos cuentos. Me decían que le contara cuentos en casa, o sea, el valor del cuento para un niño con necesidades específicas, por lo menos con los profesionales que ha trabajado, todos me decían que le contara cuentos. Y es verdad, ha aprendido mucho lenguaje por los cuentos, por contarle, por leerle... Y a relacionarse también, porque lo usan para eso, para... como para enseñarle cómo se tiene que relacionar. Que luego tiene todas las dificultades del mundo para relacionarse, pero sí, es cierto que le enseña mucho, que le (43:33) puede enseñar.

Moderador: *¿El cuento oral o el cuento audiovisual?*

128. M6: Más bien, hombre, con él uso mucho el oral porque necesitaba aprender a hablar; porque él sí, también le poníamos cuentos en la tele y eso, pero muchos era oral porque era para que aprendiera el lenguaje...

Moderador: *Y tú ahora, con respecto a tu hija, Inma, ¿cómo ves esa situación?, ¿has trasladado el valor del cuento con ella?*

129. M6: Con ella no lo uso tanto, para qué te voy a engañar.

Moderador: *Pero lo sigues pensando como valor...*

130. M6: Pero lo sigo pensando, que es verdad. De hecho (44:07), por la experiencia con Alejandro, yo creo que para relacionarse socialmente también le ha ayudado mucho, porque sobre todo eso, sobre todo las que nos inventamos, ¿por qué? Porque le metemos a los compañeros, le metemos a la amiga, a los amigos, a fulanito y al hermano y a no sé quién. Y entonces... Y vas con él y se perdió... Y tú fuiste a buscarlo... En fin, que tiende a todo, a la empatía, a ponerse nervioso en lugar del otro, sobre todo los que tú te inventas.

131. M8: Esos cuentos también que les dices lo que no se debe hacer. Entonces ellos por el cuento se saben relacionar, “Uy, eso está mal, pero se ha hecho pupa” o “Eso está muy bien, porque su mamá está feliz”, “¿Está triste?, sí, su mamá está triste. ¿Has visto? Se escapó, se perdió, entonces...

132. M5: Incluso lo gesticulan ellos, empiezan a hacer cosas, sonidos y demás.

***Moderador:** ¿Qué otros valores veis? Valores... desvalores... (45:26)*

133. M8: Yo creo que no.

134. P7: Valores positivos todos. Ayudan mucho.

135. M6: Y que se lo pasan muy bien. Les metes el cuento y el niño se lo está pasando bien, se lo... que le estás contando el cuento, tú ves que disfruta, que tiene interés, qué le pasó... O sea, que está pasando un rato agradable.

***Moderador:** Me interesa vuestra opinión si creéis que los niños cogen valores educativos del cuento cuando lo están escuchando de un adulto... solo en audio o cuando lo están viendo a través de una serie.*

136. M3: Yo creo que también la imagen les gusta mucho.

137. P7: Según lo que sea.

138. M3: Cuando son sobre todo más pequeños a la hora de ver, por ejemplo... llorar. Tú se lo dices, pero ellos no entienden lo que es llorar. Si están viendo la imagen de... llorando, con un papel. Yo no estoy diciendo que le esté dando más o menos con la tele como un cuento de papeles.

139. M2: Sí, los de Lisa, por ejemplo. (46:29)

140. M3: Por ejemplo, sí es verdad, la tirita, el médico... Por ejemplo, Carla al médico no la podemos llevar. Cada vez que voy al médico, el médico me echa. Entonces yo intento motivarla con el cuento que tenemos de Lisa en el médico, que no pasa nada porque vayamos al médico, porque a Carla, por ejemplo, al médico no la podemos llevar.

141. P7: Además, relacionan las imágenes, por ejemplo, el Caillou cuando se ha hecho una herida o lo que sea. Yo el otro día me caí con la bicicleta. Venía con toda la pierna llena de sangre y llegó él “Papá, papá, yo te curo, yo te curo”, y llegó con una tirita, te limpia, esto, lo otro, y él me iba a curar, iba a coger todas las cosas como hacía el Caillou para curarse, o la madre del Caillou.

O sea, que relacionan todo, las imágenes son importantes, ya sea en audiovisual, sea en papel o sea donde sea es importante porque ellos lo relacionan, o sea, está todo el día curándome:

“Papá, ya está curado; papá, ya está curado”. (47:28)

***Moderador:** Muy bien, pues para no alargar demasiado, vamos a entrar en la última que es la relación entre lo que se hace en la escuela con los cuentos y cómo eso repercute en nuestra casa. Me gustaría saber... Me gustaría que nos contarais lo que aquí se ha estado trabajando, un taller de cuentos, supongo que a lo largo del curso*

también han trabajado el cuento como una herramienta educativa, y eso ¿cómo repercute en vuestra casa?

142. M3: Muchísimo.

Moderador: ¡A ver!

143. M3: La fruta, por ejemplo, quiero una manzana igual que la de Blancanieves. Vamos, y se la come porque era igual que la de Blancanieves. A lo mejor lleva tres días sin probar la fruta y... con la de Blancanieves y se la come. Por ejemplo, eso. Es que como sabíamos que estaban trabajando el cuento de Blancanieves, nosotras, yo pienso que le hemos hecho mucho hincapié a esto.

Moderador: A ver, más casuística.

144. M6: Es que aquí los cuentos que cuentan Maribel y Mariló son con el personaje este de la mascota, ¿no? En este caso es Lisa, en otros años Popi o Papa o Papu, son cuentos... aparte de los que puedan contar tradicionales... Pero luego los que en casa llevan y eso, pues entonces son cuentos muy educativos.

Moderador: Ese es el que viene en el libro de texto.

145. M6: Los que trabajan aquí. Lisa es una muñeca, luego además se la llevan, el libro de...

146. M1: Lisa es una más cuando llega a casa.

147. M8: Sí, sí.

148. M6: Y entonces, pues todos los cuentos son eso, pues muy educativos. No son tanto de princesas, sino cuentos educativos que quieren enseñarles conductas, actitudes, cosas muy de, de...

Moderador: Y vuestros hijos, cuando están trabajando estos cuentos y llegan allí, ¿son muy incisivos ellos?, ¿os implican a vosotros?..., que

hemos hecho esto, hay que hacer esto, que ha dicho la maestra... Sí o no, ¿eso cómo va? (49:44)

149. M1: Va con el cuento y tienes que verlo 28 veces con ella, y lo de la piscina y el agua... Ella se sintió muy identificada con el cuento de Lisa, porque mi hija estuvo llorando desde septiembre cuando entraba, y se sabía, y cada vez que entraba, Maribel, Mariló o Belén y se iba Belén, la niña lloraba, entonces el cuento de Lisa que está en la Guardería y que llora, ella me lo enseña un montón. “Mira mamá, mira, no pasa nada, no pasa “ná”. “Claro, hija, pues eso te decía yo, que no pasaba nada”. ¿Sabes? Entonces eso de los cuentos de Lisa... Eso es... Y “Mamá, vamos a sentarnos aquí, aquí”, y otra vez y otra vez y los ves una y los ves 20 veces, entonces eso sí veo yo que le ha... En su rutina del tema de cuentos. Como lo ha trabajado aquí, a lo mejor muchísimo, pues... Sí, sí, quiere que los veamos todos.

Moderador: *En tu caso, ¿también?*

150. M2: Sí, sí. Y el mío hablar no habla mucho, porque empieza ahora a hablar y eso, pero sí. Y se sienta. Mantenerlo tranquilo es... porque le cuesta; lo mantienes un rato y se cansa, pues cambias. Y luego otra vez y te requiere varias veces.

Moderador: *¿Y te pide que lo repitas?*

151. M2: Pero poco a poco.

Moderador: *¿Y vosotros? ¿Algunos ejemplos así que nos podáis contar?*

152. M8: Yo en el supermercado, cuando va al supermercado él siempre con su carrito... En el cuento de Lisa siempre va con un

carrito y él tiene que ir con su carrito de la compra, “Mamá, tomates”, y empieza, “¿Dónde están los tomates?”

153. P7: Y como no haya carrito no hay...

154. M8: Bueno, de todo, tomates, pimientos... (51:41)

155. P7: Y cuando llega la hora de pagar tiene que poner él las cosas del cestillo allí. “Tú no tocas, papá, tú no toques, que esto es mío”.

***Moderador:** Y eso, ¿sale en uno de los cuentos?*

156. P7: Sí.

157. M2: Y lo del policía. Cuando va a pasar “Pi, pi, pi”. Mira, cuando llega a casa y viene un día un coche de policía y empieza “Policíiiiia” (52:11)

158. M3: Cuando vamos en autobús está todo el rato diciéndome que no le ha saludado el conductor y nosotros decimos “Dios mío”. Y menos mal que un día un conductor: “¡Buenos días!”, “¡Buenos días!”, “¡Buenas tardes!”, “¡Buenas tardes!”

159. M8: O la vergüenza que yo pasé: vamos a pasar por el paso y se tenía que parar, pero íbamos por el paso de peatones y dijo el niño “¡Quieto parao! ¡Quiero parao!”, pero eso pasando... Madre mía... Y el del coche digo... Vamos que me va a decir de todo, pero “quieto parao”, paraba el coche, vamos, queriendo parar el coche.

160. M3: Y eso de pasar a nosotros nos ha pasado dos o tres veces: “¡Castigado, no vas al parque castigado!”, y una señora se volvió y le dijo “Si es verdad, tienes razón. Hasta que no esté en verde no puedes pasar”.

161. M ¿?: Madre mía...

162. M8: Si es que saben mucho...

163. P7: Y aprendemos nosotros también.

Moderador: ¿Y usáis los cuentos también?

164. M3: A veces tu tiendes a pasar cuando sabes que se va a poner en rojo, ¡qué pasa!, pues yo ya desde que la niña sabe esto yo ya es que no paso... Yo me quedo así... Todo el mundo pasando y “¡Castigá, hoy no va al parque, hoy no va al parque...!”.

Moderador: Tú me has comentado que participaste en una actividad de cuento aquí, ¿no?

165. M3: Los niños alucinaban. (53:51)

Moderador: Y qué, ¿alguien...? Bueno, cuéntanos un poquito ya para terminar qué es lo que se hacía en eso y si alguien más ha participado en...

166. M3: Fue el cuento de Blancanieves, más corto. Nos dieron el texto por escrito de lo que teníamos que decir, y cada uno tuvo su papel. Pero vamos..., interpretado con ropa, maquillaje, peluca, etc. Y nosotros hasta nerviosos, y nosotros decíamos “Vamos a ver, que los niños tienen tres años..., vamos, de tres los mayores”. Y nosotros nerviosísimos, que se nos olvidaban... Pero ellos alucinan... Bueno, “Adiós, Blancanieves”. Ellos están dentro dentro del cuento. Y superentusiasmados, cantando, se lo pasaron pipa. Eso fue en carnaval. Y, vamos, ellos fenomenal y nosotros igual.

Moderador: Bueno, pues si hay algo más que queráis que comentemos de lo que hemos estado hablando o matizar alguna cuestión... A mí se me ha quedado un poco el tema de alguien que habló al principio que tenía una abuela en casa.

167. M5: Yo, bueno, no la tengo en casa, la tengo a 200 metros de casa.

Moderador: *Pero tiene contacto con...*

168. M5: Tiene mucho contacto porque con el tema del trabajo... ella tiene que hacerse cargo.

Moderador: *Y tu hija, ¿cuenta alguno de los cuentos que le cuenta la abuela o...?*

169. M5: Te lo cuenta ella incluso, los cuentos que le cuenta mi madre, todos... Lo que pasa es que mi madre los cuentos que le cuenta normalmente son *Blancanieves*, *Los tres cerditos*, y algunos que se inventa ella por ahí. O la niña Carla con sus amigos, con los que ella normalmente... Ella... Pues mi madre se lo va metiendo y lo mismo que nosotros.

Moderador: *¿En tu caso también? ¿Y le cuentan cuentos?*

170. M3: Sí, y le canta, los cantajuegos mi madre, la pobre se los sabe ya de memoria...

Agradecimiento final (56:33)

ANEXO 5

Análisis del cuento *Blancanieves y los siete enanitos*. (Edición infantil adaptada e ilustrada. Walt Disney¹⁰)

5.1. El cuento base

TEXTO:

1. Había una vez una hermosa princesa llamada Blancanieves. 2. Tenía el cabello negro como el ébano, los labios rojos como una rosa y la piel blanca como la nieve. 3. Su malvada madrastra, la reina, poseía un espejo mágico al que siempre hacía la misma pregunta:

-Espejo, espejito, ¿quién es la más bella del reino?

4. Y el espejo siempre respondía:

-¡Tú eres la más bella del reino!

5. Pero la reina, temiendo que un día la belleza de la princesa superase a la suya, vistió a la pequeña con harapos y la obligó a hacer las tareas más pesadas. 6. Sin embargo, Blancanieves estaba siempre

¹⁰ *Blancanieves y los siete enanitos*. Madrid: Gaviota, [s.a.] (Adaptación, Cécile Lameurière; Traducción, Geneviève Naud). Se ha segmentado el texto separando y numerando las oraciones que lo componen para facilitar su estudio y referencia textual.

alegre y crecía más hermosa cada día. 7. Un día, el espejo dijo que Blancanieves era la más bella del reino. 8. La reina, muy enfadada, ordenó a un cazador que la matara. 9. Pero el hombre no tuvo valor para hacerlo. 10. Sugirió a la muchacha que huyera y no volviera al palacio nunca más. 11. Blancanieves corrió asustada y se refugió en el oscuro bosque. 12. Allí descubrió una pequeña casa.

13.- ¿Puedo pasar? –preguntó entrando.

14. No había nadie. 15. Allí vivían siete enanitos del bosque: Sabio, Gruñón, Mudito, Dormilón, Tímido, Mocosito y Bonachón. 16. Cuando regresaron se quedaron asombrados al encontrarse a una extraña en la casa.

17. -Soy Blancanieves –se presentó entonces la princesa y les contó su triste historia.

18. Los enanitos, conmovidos, la invitaron a quedarse a vivir con ellos. 19. La muchacha aceptó encantada. 20. ¡Pero la reina descubrió que aún estaba viva! 21. Gracias a una poción mágica se transformó en una anciana y envenenó una manzana. 22. Luego se dirigió al bosque y ofreció a Blancanieves la manzana envenenada.

23. ¡Venga, dale un mordisco!

24. Nada más morder la manzana, Blancanieves se sumió en un profundo sueño. 25. Entretanto, los animales del bosque habían sido avisados por los enanitos.

26. ¡Ahí está! –exclamaron los enanitos al ver cómo la bruja escapaba a toda velocidad.

27. Mientras la perseguían, se desató una terrible tormenta. 28. La malvada reina trepó hasta lo alto de un precipicio. 29. En ese momento cayó un rayo, perdió el equilibrio y se precipitó desde la roca.

30. Los enanitos decidieron construir una urna de cristal y oro, en la que depositaron a Blancanieves. 31. Hasta que un día pasó por allí un príncipe, que quedó fascinado por la belleza de la joven. 32. Se bajó del caballo y la besó. 33. Ese beso rompió el encantamiento, y Blancanieves despertó. 34. ¡Qué alegría para todos! 35.

Blancanieves y el príncipe se casaron y vivieron felices y contentos.

5.1.1. Características narratológicas

5.1.1.1. Tipología del cuento: mágico tradicional

5.1.1.2. Tipo de narrador: omnisciente.

5.1.1.3. Tipo de estructura narrativa: compleja (2 secuencias).

Presentación: Se presenta al protagonista, la madrastra.

Nudo: Decide deshacerse de la protagonista.

- Alejamiento e intento de matarla (secuencia 1).
- El leñador le perdona la vida y la abandona a su suerte.
- Los enanitos la acogen.
- Búsqueda e intento de matarla (secuencia 2).
- La madrastra disfrazada la envenena.
- La protagonista queda dormida.

Desenlace: El príncipe rompe el hechizo y se casan.

Número de secuencias: 2.

5.1.1.4. Desarrollo de la estructura temporal: lineal.

5.1.1.5. Tipo de héroe: pasivo

5.1.1.6. Tipo de conflicto: interpersonal.

5.1.1.7. Modo de resolución: fortuito.

5.1.1.8. Personajes:

a) **Número:** 11.

b) **Tipología:** Planos

5.1.1.9. Actantes:

a) **Número:** 5

b) **Tipología:**

- Protagonista/héroe
- Antagonistas.
- Coadyuvante del héroe (enanitos / leñador/ príncipe).

5.1.1.10. Fuerzas actanciales:

a) **Positivas:** amistad, compasión, necesidad de supervivencia, amor.

b) **Negativas:** envidia.

5.1.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado

5.1.2.1. Nivel léxico-morfológico:

GLOSARIO

- | | | |
|------------|----------------|-----------------|
| 1. a (10) | 8. allí (4) | 15. bajó |
| 2. aceptó | 9. anciana | 16. bella (3) |
| 3. ahí | 10. animales | 17. belleza (2) |
| 4. Al (5) | 11. asombrados | 18. beso |
| 5. alegre | 12. asustada | 19. besó |
| 6. alegría | 13. aún | 20. Blanca |
| 7. alto | 14. avisados | |

21. Blancanieves (10)	52. día (4)	85. Gruñón
22. Bonachón	53. dijo	86. había (3)
23. bosque (4)	54. dirigió	87. habían sido
24. bruja	55. Dormilón	88. hacer (2)
25. caballo	56. ebano	89. hacía
26. Cabello	57. el (9)	90. harapos
27. cada	58. en (6)	91. hasta (2)
28. casa (2)	59. enanitos (6)	92. hermosa (2)
29. casaron	60. encantada	93. historia
30. cayó	61. encantamiento	94. hombre
31. cazador	62. encontrar	95. huyera
32. como (3)	63. enfadada	96. joven
33. cómo	64. entonces	97. la (d)(26)
34. con (2)	65. entrando	98. la (p) (6)
35. conmovidos (2)	66. entretanto	99. invitaron
36. construir	67. envenenada	100. labios
37. contentos	68. envenenó	101. les (2)
38. contó	69. equilibrio	102. lo (2)
39. corrió	70. era	103. los (det) (7)
40. crecía	71. eres	104. luego
41. cristal	72. es	105. llamada
42. cuando	73. escapaba	106. madrastra
43. da	74. ese (det) (2)	107. mágico (2)
44. de (4)	75. espejito	108. malvada
45. decidieron	76. espejo (4)	109. manzana (3)
46. del (5)	77. está	110. más (7)
47. depositaron	78. estaba (2)	111. matarea
48. desató	79. exclamaron	112. mientras
49. descubrió (2)	80. extraña	113. misma
50. desde	81. ellos	114. Mocosos
51. despertó	82. fascinado	115. momento
	83. felices	116. morder
	84. gracias	117. mordisco

118.muchacha (2)	149.presentó	180.sumió
119.Mudito	150.princesa (3)	181.superase
120.muy	151.príncipe (2)	182.suya
121.nada	152.profundo	183.tareas
122.nadie (2)	153.puedo	184.temiendo
123.negro	154.que (pr) (3)	185.tenía
124.nieve	155.que (conj) (6)	186.terrible
125.no (4)	156.qué (int)	187.Tímido
126.nunca	157.quedar	188.toda (det)
127.obligó	158.quedaron	189.todos (pro)
128.ofreció	159.quedó	190.tormenta
129.ordenó	160.quién	191.transformó
130.oro	161.rayo	192.trepó
131.oscuro	162.refugió	193.triste
132.palacio	163.regresaron	194.tú
133.para (2)	164.reina (5)	195.tuvo (2)
134.pasar	165.reino (2)	196.un (10)
135.pasó	166.respondía	197.una (10)
136.perdió	167.roca	198.urna
137.pero (3)	168.rojos	199.valor (2)
138.pesadas	169.rompió	200.velocidad
139.pequeña (2)	170.rosa	201.venga
140.perseguían	171.Sabio	202.ver
141.piel	172.se (12)	203.vez
142.poción	173.siempre (2)	204.vistió
143.por (3)	174.siete	205.viva
144.poseía	175.sin embargo	206.vivían (2)
145.precipicio	176.soy	207.vivieron
146.precipitó	177.su (2)	208.volviera
147.pregunta	178.sueño	209.y (16)
148.preguntó	179.sugirió	

a) Número de palabras total: 209

b) Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (82):

Formas no personales (20):

Infinitivos (7): construir, encontrar, hacer (2), morder, pasar, quedar ver.

Gerundios (2): entrando, temiendo.

Participios (11): asombrados, asustada, avisados, casaron, conmovidos (2), encantada, enfadada, envenenada, fascinado, llamada, pesadas.

Formas personales (62):

Indicativo (56):

Presentes (7): da, eres, es, está, soy, pregunta, puedo.

Pretéritos perfectos simples (38): aceptó, bajó, besó, cayó, contó, corrió, decidieron, depositaron, desató, descubrió (2), despertó, dijo, dirigió, envenenó, escapaba, exclamaron, invitaron, obligó, ofreció, ordenó, pasó, perdió, precipitó, preguntó, presentó, quedaron, quedó, refugió, regresaron, rompió, sugirió, sumió, transformó, trepó, tuvo, (2), vistió, vivieron,

Pretéritos imperfectos (10): crecía, era, estaba (2), había (3), hacía, perseguían, poseía, respondía, tenía, vivían (2).

Pretérito pluscuamperfecto (1): habían sido

Subjuntivo (6):

Presente (2): venga, viva

Pretérito imperfecto (4): huyera, matara, superase, volviera.

b.2. Sustantivos (57):

Comunes (49):

Concretos (39): anciana, animales, beso, bosque (4), bruja, caballo, cabello, casa (2), cazador, cristal, día (4), ébano, enanitos (6), encantamiento, espejito, espejo (4), harapos, hombre, joven, labios, madrastra, manzana (3), mordisco, muchacha (2), nieve, oro, palacio, piel, poción, precipicio, princesa (3), príncipe (2), rayo, reina (5), reino (2), roca, rosa, tareas, urna.

Abstractos (10): alegría, belleza (2), equilibrio, gracias, historia, momento, sueño, valor (2), velocidad, vez.

Propios (8): Blancanieves (10), Bonachón, Dormilón, Gruñón, Mocososo, Mudito, Sabio, Tímido.

b.3. Determinantes (11):

Artículos determinados (3): el (9), la (26), los (7).

Artículos indeterminados (2): un (10), una (10).

Demostrativos (1): ese (det) (2)

Posesivo (2): su (2), suya

Numerales (1): siete

Contractos (2): al (5) del (5)

Totalizadores (2): cada, toda.

b.4. Pronombres (12):

Personales (6): ellos, la (6), les (2), lo (2), se (12), tú.

Totalizadores (3): nadie (2), todos, toda.

Interrogativos (2): qué, quién..

Relativos (1): que (3).

b.5. Adjetivos (25):

Significado sensorial (8): alto, bella (3), blanca, negro, oscuro, pequeña (2), profundo, rojos.

Significado nocional (17): alegre, contentos, extraña, felices, hermosa (2), mágico (2), malvada, misma, terrible, triste. Bonachón, Dormilón, Gruñón, Mocososo, Mudito, Sabio, Tímido.

b.6. Adverbios (15):

Tiempo (7): aún, cuando, entonces, entretanto, luego, mientras, siempre (2).

Lugar (2): ahí, allí (4).

Modo (2): como (3), cómo.

Cuantificadores (2): más (7), muy.

Negación (2): no (4), nunca.

b.7. Preposiciones (8): a (10), con (2), de (4), desde, en (6), hasta (2), para (2), por (3).

b.8. Conjunciones (4):

Coordinadas (3):

Copulativa (1): y (x 16).

Adversativa (2): pero (x 3), sin embargo.

Subordinadas (1):

Anunciativa (1): que (x 6)

b.9. Interjecciones (0)

b.10. Onomatopeyas (0)

5.1.2.2. Nivel sintáctico-oracional:

a) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica:

Oraciones simples (9): 1, 2, 11, 14, 15, 19, 25, 28, 34.

Oraciones compuestas (27):

Por yuxtaposición (1): 23.

Por coordinación (8): 6 (O1+ Coord. Cop. <y> + O2); 11 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2); 21 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2), 22 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2); 21 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2), 29 (O1 + O2 + Coord. Cop. <y> + O3), 32 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2), 35 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2).

Por subordinación (13): 4 (Prop. Subord. Sust. CD (estilo directo); 7 (Prop. Subord. Sust. CD (estilo indirecto <que>); 8 (Prop. Subord. Sust. CD (estilo indirecto <que>); 9 (Prop. Subord. final <para>); 13 (Prop. Subord. Sust. CD (estilo directo); 16 (Prop. Subord. tiempo <cuando>); 18 (Prop. Subord. final (de infinitivo); 20 (Prop. Subord. Sust. CD); 24 (Prop. Subord. tiempo (de infinitivo); 26 (Prop. Subord. Sust. CD (estilo directo) + Prop. Subord. tiempo (de infinitivo) + Subord. Sust. CD (interrogativa indirecta); 27 (Prop. Subord. tiempo <mientras>), 30 (Subord. Adj. <en la que>), 31 (Prop. Subord. Adj. <que>).

Mixtas (5): 3 (Prop. Subord. Adje + Prop. Sust. CD (estilo directo); 5 (O1 (+ Prop. Subord. Sust. CD) + Coord. Cop. <y> + O2); 10 (O1 (+ Prop. Subord. Sust. CD (estilo indirecto <que>) + Coord. Cop. <y> + O2); 17 (O1 (Prop. Subord.

Sust. CD (estilo directo)) + Coord. Cop. <y>
O2), 33 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas (30): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35.

Interrogativas (3): 3, 13, 26.

Exclamativas (4): 4, 20, 23, 34.

5.2. La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo. El cuento contado en el aula (Blancanieves y los siete enanitos)

Transcripción del cuento contado en clase

(Referencias temporales en esta transcripción tomadas de Cámara 1¹¹)

(Los niños se sientan en la alfombra, la mayoría de cara a la profesora, excepto n1, sentada a la izquierda. Un total de 9 niños del grupo asisten hoy a la actividad. De izquierda a derecha serán nombrados como n1, n2, n3, etc.

La profesora, fuera de plano en esta toma, se sitúa frente a ellos, tiene una cuerda que va de la columna a la pared. Interviene de pie. Una vez sentados, solo Hugo, n9, se muestra inquieto y lo llama por su nombre, n9 reacciona y se vuelve hacia ella (00.11.29); comienza el relato).

M: Érase una vez... (00:19.42) una niña muy guapa, muy guapa, muy guapa (*repetición léxica: énfasis ponderativo*) (00:25.07), tenía la piel muy blanca, tan blanca que parecía del color de la nieve (*n9 sigue distraído con algo a su izquierda, los demás están tranquilos y atentos*) (00:34.20), todos le decían "Blancanieves". Tenía un pelo negro que le

¹¹ Se ofrece, en primer lugar, la transcripción íntegra con comentarios. A continuación se realiza la transcripción solo del cuento en la intervención de la profesora. En esa fase, se han separado y numerado (sin paréntesis) las oraciones para facilitar su referencia, también se han mantenido las referencias temporales a la grabación (entre paréntesis) para su rápida localización.

caía sobre los hombros y siempre, siempre, siempre (*repetición intensiva*) llevaba un lazo rojo...

M: *¿Queréis verla?* (Interrogación general) (00; 51.08)(n7 y n8 miran hacia la entrada a la izquierda, n9 recupera la atención al frente)

NI: *Sí*

M: *Verás, ¡a ver, a ver! A ver si está guapa... (la profesora saca una lámina con el dibujo de Blancanieves y la muestra a los niños) Mira qué guapa... (00:55.44) ¿Ves? Mira qué guapa (interrumpe la narración, focaliza la atención en los detalles a través del señalamiento y órdenes breves y directas) (00:57.14) (n8 sigue pendiente de la entrada)... Su melena negra, su lacito rojo... Mira qué contenta está ella con los animales (llaman a la puerta pero los niños siguen atentos a las imágenes que contemplan) (1:04.21)... Jugaba con las flores (va mostrando el dibujo desplazándolo para que todos puedan verlo) (1:06.34). Siempre estaba muy contenta (léxico emocional) (1:09.06). ¡Oh, qué guapa estaba Blancanieves, madre mía! (exclamación) (1:11.90) ¡Qué guapa! (cuelga la lamina en la cuerda con una pinza y la deja a la vista de los niños) (1:13.25)*

N4: *¿Y la bruja? (pregunta, anticipación) (1:18.45)*

M: *Otra vez la bruja... Es que la reina era su madrastra (1:21.68), pero no la quería...*

NI: *¿Por qué? (Pregunta: causalidad)*

M: *porque era muy...*

N7: *¿Y el príncipe? (pregunta anticipación) (1:31.50).*

M: *Todavía no ha llegado el príncipe, espérate... (responde a la niña: aplazamiento)... La verdad es que era muy presumida, síiii, y tenía un espejito mágico (diminutivo)...*

N1: *Así (realiza el gesto con la mano como si tuviera en él un espejo).*

M: *Síii (1:39.77), que te voy a enseñar el espejo ¿Queréis ver el espejo? Aquí, aquí tengo yo el espejito? (se gira y va a por la segunda lámina, mantiene la atención de los niños) (1:42.33). A ver, a ver, a ver... (repetición léxica)*

N5: *¿Dónde está? (interés por ver la imagen)*

M: *Aquí (1:45.75) (tarda unos instantes en localizarlo) Mira, el espejo (1: 51. 95).*

"Todos los días, cogía la madrastra el espejo mágico y el espejo le hablaba (todos los niños atentos) (1:57.42) y le decía: "Espejito, espejito mágico, ¿quién es la más guapa del reino?", y le dice el espejo "La más guapa es Blancanieves" (dramatización, voz impostada) (2:09.58) ¡Ahh! ¡Se enfadó! (interjección, exclamación, dramatización) (2:11.68), ¡Oh, no puede ser, no puede ser (interjección, exclamación, dramatización -voz impostada-, repetición enfática) (2:16.37) La más guapa no... La más guapa soy yo..., por eso no la quería (repetición) (los niños atentos, excepto n8) (2:20.90), porque la más guapa pensaba que tenía que ser ella, tenía que ser ella (causalidad, repetición) (2:23.19), no Blancanieves. Y entonces, se enfadó mucho, mucho (repetición) (2:30.13). Dice: "Eso no puede ser. Blancanieves se tiene que ir del reino (n8 sigue despistada) para que yo sea la más guapa (se gira y cuelga la lámina en el cordel, los niños atentos a la lámina,

expresión de sorpresa n7 y n6, todos atentos excepto n8 que ahora enfoca hacia la lámina) (2:42.05). Llamó a un cazador que vivía allí con ella en el reino: "¡Leñador, leñador, ven! (*dramatización, voz impostada, vocativo, exclamación, exhortación*) (2:53.69). ¿Me has llamado? (*dramatización, interrogativa*) (5:55.94). "Sí, sí, sí, sí (*repetición léxica*) (2:57.25), tienes que coger a Blancanieves y la tienes que hacer desaparecer" (*dramatización, perífrasis de obligación*) (3:01.30), que es que no quiero verla, que aquí no puede estar, que te la lleves lejos lejos lejos (*repetición léxica*) de aquí y la hagas desaparecer (*n8 sigue despistada, bostezo*). ¡Pobre leñador... que era bueno! (*empatía, el narrador compadece al personaje; causalidad, exclamación*) (3:11.33), y quería mucho mucho (*repetición*) a Blancanieves (*causalidad, emoción*) (3:15.49)

N: ¡A ver! (*Piden ver las imágenes*) (3:17.49)

M: ¿Quieres verlo? A ver... Sí, aquí está, a ver (*contesta al niño, se gira y busca la lámina*) (3:21.30). Ahora lo vamos a ver...

N8: Hay otra Blancanieves... (*interactúa con la profesora y con la historia*) (*ignora la interpelación*) (3:25.47)

M: Y le dice al leñador: "Toma, llévate esta escopeta como si fueras a cazar, pero (*adversativa*) te la llevas lejos lejos". Cogió el pobre su escopeta, iba con Blancanieves, pero iba triste (*adversativa*) (*voz compungida*) porque él no quería (*léxico emocional, causa*) hacerle daño, ¡qué va! (*interjección*) (3:42.72)

N1: No quería hacerle daño... (*interacciona, causalidad*)

N7: ¡A ver! (*solicita ver las imágenes*) (3:46.05)

M: *(responde a N1) ¡Claro, si él la quería! (respuesta confirmatoria) (3:47.96). Y dice: "Blancanieves, vámonos, vámonos" (vocativo, repetición léxica), ahora lo vais a ver aquí, "...vámonos los dos al bosque" (3:53.54). Y se puso a jugar, pero le dice el leñador: "Blancanieves, que es que tu madrastra ya no te quiere (negación del amor, emoción) (4:00.51), que quiere que te vayas por qué (causalidad) (4:02.03) no te vas lejos, pero búscate un refugio (adversativa) (4:04.60), algo para esconderte (definición léxica de "refugio") (4:06.24), que no te vea (finalidad) (4:07.62). "¡Ay! Vale, vale, me voy corriendo, me voy... (exclamación, repeticiones léxicas, dramatización, voz impostada) (4:10.57) ¿Ves? (les muestra la lámina) Ahí está, el leñador... Y corriendo, ella a ver dónde se podía esconder, llevaba mucho miedo (léxico emocional). Mira qué cara de miedo tiene (refuerzo léxica, deixis con la imagen mostrada) (4:21.70) ¡Uy, uy, ¡cucha qué cara! (coloquialismo expresivo, exclamación) (4:24.28) ¡Uy, qué miedo tenía Blancanieves... Y se fue corriendo, corriendo, corriendo (4:32.92). Pero (adversativa), a lo lejos, vio una casita (diminutivo afectivo) (4:36.98) ¡Ay qué casa! (emoción, narrador reacciona emocionalmente, muestra al niño reacción de referencia) (4:40.16)*

N4: *La de los 7 enanitos... (anticipación, interacción) (4:43.36)*

M: *La de los 7 enanitos (respuesta confirmatoria, reproduce la intervención literalmente en tono afable) (4:43.36)*

N1: *Siete enanitos...*

M: *Sí, era muy chiquita (diminutivo afectivo) (5:50.38). Tenía una puerta pequeña... Tenía unas ventanas pequeñas... Estaba allí lejos*

(*léxico espacial*) (4:52.83) Y dice: "¡Ay!, ¡esto qué es, que casa más pequeña! (*exclamación, interjección, dramatización: voz impostada*) (4:58.77), qué puerta más pequeña, qué ventanas más pequeñas (*repetición expresiva*) (5:02.44)... ¡Unas camitas! (*diminutivo*) Pero claro, (5:06.48) llamó a la puerta y "¡toc, toc, toc, toc! (*golpea con los nudillos en la mesa*) "¡Aquí no hay nadie!". Abre, ¡ñiiiiiaaaaaoooo! (*onomatopeya, dramatización*) (5:13.89). ¿No hay nadie? (*interrogativa*) (5:16.49) ¿No? -no había nadie (*en voz muy bajita de complicidad con los niños, todos atentos*) (5:18.46). Y estaba tan cansada tan cansada (*repetición expresiva*) (5:20.46) tan cansada que dijo: "me voy a echar un poquito en la cama (5:25.49), y mira cómo se quedó (*muestra a los niños la imagen*) (5:27.83) (*niños muy atentos, n4 cara de sorpresa, n8 cansada o aburrida*), ¿cómo se quedó? (*interrogativa general, motiva la respuesta*) (5:31.27)

N4: *Dormida...*

M: *Dormida (respuesta confirmatoria repitiendo)... Oy, qué dormida está Blancanieves... Mira, mira (exclamación, reacción emocional ante las imágenes, repetición léxica) (5:39.88) ¿Ves? En las camas de los enanitos... Había 7: uno... ¡vamos a contarlos, venga!... Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis y siete (algunos niños la siguen, anticipan y acompañan con movimientos corporales, ver n4, n8 sigue aburrida) (5:55.18), y así todas juntitas, pues allí se echó ella... Al ratito, llegan los enanitos... "Popopo, popopo" (dramatización) (6:04.04) Oy, que están aquí, que están aquí los enanitos (muestra la lámina, interjección, repetición expresiva, diminutivo) (6:08.80), ¡Oy! Y cuando la ven y dicen: "¡Ay qué niña más guapaaa! (interjección, exclamación, alargamiento) (6:14.54) (todos atentos, logra captar atención de n8, n3*

se restriega los ojos) Se asoma así a mirarla... ¡Oh! ¡No te asustes, no te asustes! (*interjección, repetición léxica, dramatización*) (6:20.24), que somos enanitos que somos muy buenos (*bueno/malo: categorización actancial*), ¿qué te pasa? Ella estaba allí triste, mírale la cara, mírale la cara (*léxico emocional, espacial, refuerzo léxico por la imagen*) (6:27.70)

M: *A ver, ¿qué estaba haciendo...?*

N5: Estaba llorando.

M: *y, ¿por qué lloraba? (interrogativas generales)*

N8: *Porque no la quería...*

M: Su mamá, porque no la quería (*causalidad; respuesta confirmatoria por repetición*) (6:38.19)

N3: *Su madrastra (rectificación importante, afecta a la "madre", contradice una norma básica de seguridad afectiva)*

M: *Su madrastra (respuesta confirmatoria por repetición) (6:40.98)...*
Y dice: "Es que no tengo casa... (*dramatización, voz compungida: empatía, lástima*) (6:42.72), no tengo adonde ir". Y entonces le dicen los enanitos: "No te preocupes, no te preocupes (*repetición léxica*) (6:48.03), que tú te quedas aquí con nosotros, y nosotros te vamos a cuidar. Y entonces, ella ya se puso contenta (*causalidad, emoción*) (6:53.93), ella se puso alegre y feliz (*léxico emocional, repetición semántica*) (6:57.18). *A ver, a ver cómo está... ya estaba contenta, pero es que le pasó otra cosa... Un día que estaba sola en la casa, ¿sabéis quién llegó? (interrogativa retórica: interactúa) (7:11.77) Llegó la*

madrastra (*cara de sorpresa, n7 y n8*) (7:15.02), disfrazada de viejecita. se puso así, se puso un trapo...

N5: *La bruja.... (anticipación)*

M: *Sí* (7:22.79), pero no era una bruja, que era la madrastra, que no era buena (*categorización actancial*) (7:30.05). Y llevaba un cesta de manzanas y las manzanas estaban envenenadas (*eleva el volumen, tono exclamativo: expectación, peligro*) (7:36.31). Pero (*adversativa*) Blancanieves no lo sabía (*teoría de la mente*) (7:39.26), no, Blancanieves no lo sabía (*repetición léxica*) (7:41.84). *Mira, mira, mira, mira, verás, verás, verás, verás* (*repetición léxica, focalización, muestra la imagen*) (7:44.24). *¿Lo ves?* (*interrogación retórica*): "¡Buenos días, niña, buenos días!" (*saludo, dramatización, voz impostada, usos sociales*) (7:49.03). Dice ella: "¡Oy, buenos días!" (*interjección, sorpresa; usos sociales, dramatización*) (7:51.62). "¿Quieres una manzana que está muy rica muy rica?" (*engaño, dramatización, voz lastimera, repetición léxica*) (7:55.49), ¿la quieres probar? Pruébala que está muy buena. ¡Qué mentirosa! (*teoría de la mente: la mentira*) (8:10.51) Claro, la manzana estaba envenenada. Y Blancanieves cogió la manzana (*ralentiza la dicción: expectación*) (8:07.42), le dio un bocado ¡ñam! (*onomatopeya*) (8:11.24) y se cayó al suelo. ¡Oy, qué lástima! (*reacción emocional: empatía*) (8:14.42) que se cayó al suelo. Y la madrastra se fue corriendo corriendo ay, ay, ay, y pobrecita Blancanieves en el suelo. Llegaron los enanitos y la vieron allí, y le dicen: "¡Blancanieves, despierta Blancanieves, (*exclamación, dramatización, voz impostada*) (8:33.62), Blancanieves, despierta!". Y Blancanieves no despertaba. *Mira, ¡cha chan!* (*interacción, interjecciones, expectación: muestra la imagen*) (8:41.65). Mira cómo

está Blancanieves. Dormida, que no se podía despertar (*repetición, se acerca para mostrar mejor la imagen*) (8:46:16), ¿lo ves? Y los enanitos, ¿cómo estaban? (*interrogación, focaliza la atención en detalles concretos*) (8:50.52)

N1: *¡Tristes! (respuesta emocional empática)*

M: *Muy tristes (respuesta confirmatoria repitiendo la frase) (8:51.85).*

N5: *Porque está... (causalidad)*

M: *Claro, porque no se podía despertar*

N5: *(nervioso) porque es mala (calificación actancial)*

M: *¡Oy, qué mala! (respuesta confirmatoria repitiendo la frase) (8:58.69)*

N: *(hacen comentarios diversos, breves, están impactados)*

M: *¡Oy, oy, oy, pero despierta! (se dirige a Blancanieves: inmersión en la historia) (9:02.22)*

N1: *(nerviosa) ¡No es mala, es mi mamáaa! (mezcla la fantasía del cuento con la representación del cuento, en el que su mamá representó a la madrastra) (9:07.43)*

M: *Pasaron los días y no se despertaba. Pero (adversativa) resulta que por allí pasó un día un príncipe en un caballo. Iba el caballo ¡chucuchú, chucuchú, chucuchú! (dramatización, onomatopeya) (9:18.48). Y dice: ¡Uy, me han dicho que por aquí hay una niña muy guapa y muy buena (caracterización actancial, física: belleza). Y me han dicho que está dormida y no se puede despertar (n9 se levanta y sale de plano, n8*

pendiente de él se distrae) (9:30.68). "Sí, sí, sí, ven, ven, ven!" (*repetición léxica: intensificación*) (9:32.71). Y los enanitos lo llevaron donde estaba Blancanieves, y dice: "¡Oy, qué guapa!" (*admiración: belleza física*) (9:39.30) (*n9 desplazado, vuelve a prestar atención, n8 sigue distraída mirando a su izquierda*) (9:39.30). Y es buena muy buena ¿no? (*caracterización moral*) (9:40.80). Sí, sí... ¡Mira, Hugo! (*interpelación directa, reconduce la atención de n9*) (9:42.32) ¡Mira, que vamos a ver al príncipe! (*n9 retrocede y regresa a su sitio*). Dice: "Le voy a dar un besito". Le dio un besito a Blancanieves y Blancanieves despertóoo (*exclamación de alegría: conducción emocional*) (9:52.27). Mira (*muestra la imagen*)... Y las flores (*focaliza la atención al detalle*) (9:56.47), Mira... ¡Halaaa! (*interjección*) (9:58.78) Mira qué contentos, mira los enanitos ya

N8: *¿Y el príncipe? (el príncipe no está en la imagen)* (10:06.61).

M: Están muy contentos (*léxico emocional, asociación causal*), y el príncipe contento (*reponde a n8*) (10:09.14) ¿Y Blancanieves...? (*interrogación retórica*)

N: (*varios responden al mismo tiempo*)

M: ¡Contenta también! Y ya se casaron, ¡claro!

N: *¡A ver! (solicita imágenes)*

M: Y vivieron felices, y comieron perdices, ya estaban todos contentos... Y colorín colorado, el cuento de Blancanieves se ha... (*guarda silencio y espera la respuesta*)

N: ¡Acabado! (todos en general, ella se une a la exclamación final) (10:29.97) (*N8 y n9 se levantan inmediatamente*).

M: *¿Queréis que cantemos la canción?*

N: *Sí.*

M: *Ea, pues vamos a ponerla ahí (se dirige hacia el aparato del fondo, hace un gesto de acompañamiento y n9 regresa a su sitio) (10:35.35) Los niños van levantándose poco a poco, sienten curiosidad por los dibujos, en especial por el espejo...*

Empieza a sonar una canción equivocada, los niños comienzan a moverse al compás, pero la profesora la interrumpe (¡Esta no es, esta no es!), la cambia (11:10), comienza a sonar la canción "En el bosque vive...", la profesora dirige la coreografía, los niños la siguen... N9 se mueve feliz (11:33.81)

Fin de la actividad

5.2.1. Transcripción del cuento contado segmentando oraciones para análisis lingüístico.

M: 1. Érase una vez... (00:19.42) una niña muy guapa, muy guapa, muy guapa (00:25.07). 2. Tenía la piel muy blanca, tan blanca que parecía del color de la nieve. 3. Todos le decían "Blancanieves". 4. Tenía un pelo negro que le caía sobre los hombros y siempre, siempre, siempre llevaba un lazo rojo.

5. ¡Mira qué guapa! (00:57.14) 6. Su melena negra, su lacito rojo... 7. Mira qué contenta está ella con los animales (1:04.21). 8. Jugaba con las flores (1:06.34). 9. Siempre estaba muy contenta (1:09.06). 10. ¡Oh, qué guapa estaba Blancanieves, madre mía! 11. ¡Qué guapa! (1:13.25).

M: 12. Otra vez la bruja... 13. Es que la reina era su madrastra (1:21.68), pero no la quería... 14. La verdad es que era muy presumida, sí, y tenía un espejito mágico. 15. Todos los días, cogía la madrastra el espejo mágico y el espejo le hablaba y le decía: "Espejito, espejito mágico, ¿quién es la más guapa del reino?", y le dice el espejo "La más guapa es Blancanieves" (2:09.58). 16. "¡Ahh!" 17. ¡Se enfadó! (2:11.68), 18. "¡Oh, no puede ser, no puede ser" (2:16.37). 19. "La más guapa no... 20. La más guapa soy yo...". 21. Por eso no la quería porque la más guapa pensaba que tenía que ser ella, tenía que ser ella (2:23.19), no Blancanieves. 22. Y entonces, se enfadó mucho, mucho (2:30.13). 23. Dice: "Eso no puede ser. Blancanieves se tiene que ir del reino para que yo sea la más guapa (2:42.05). 24. Llamó a un cazador que vivía allí con ella en el reino: "¡Leñador, leñador, ven! (2:53.69). 25. "¿Me has llamado?" (5:55.94). 26. "Sí, sí, sí, sí (2:57.25), tienes que coger a Blancanieves y la tienes que hacer desaparecer (3:01.30), que es que no quiero verla, que aquí no puede estar, que te la lleves lejos lejos lejos de aquí y la hagas desaparecer". 27. ¡Pobre leñador... que era bueno! (3:11.33), y quería mucho mucho a Blancanieves (3:15.49).

M: 28. Y le dice al leñador: "Toma, llévate esta escopeta como si fueras a cazar, pero te la llevas lejos lejos". 29. Cogió el pobre su escopeta, iba con Blancanieves, pero iba triste porque él no quería hacerle daño 31. ¡Qué va! (3:42.72)

M: 32. Y dice: "Blancanieves, vámonos, vámonos los dos al bosque" (3:53.54). 33. Y se puso a jugar, pero le dice el leñador: "Blancanieves, que es que tu madrastra ya no te quiere (4:00.51), que quiere que te vayas. 34. ¿Por qué (4:02.03) no te vas lejos?, pero búscate un refugio (4:04.60), algo para esconderte (4:06.24), que no te vea (4:07.62). 35. "¡Ay! Vale, vale, me voy corriendo, me voy... (4:10.57). 36. Y corriendo, ella a ver dónde se podía esconder, llevaba mucho miedo. 37. ¡Uy, qué miedo tenía Blancanieves... 38. Y se fue corriendo, corriendo, corriendo (4:32.92). 39. Pero a lo lejos, vio una casita (4:36.98) 40. ¡Ay qué casa! (4:40.16)

N4: 41. La de los 7 enanitos... (4:43.36)

M: 42. Era muy chiquita (5:50.38). 43. Tenía una puerta pequeña... 44. Tenía unas ventanas pequeñas... 45. Estaba allí lejos (4:52.83). 46. Y dice: "¡Ay!, ¿esto qué es, que casa más pequeña! (4:58.77), qué puerta más pequeña, qué ventanas más pequeñas (5:02.44)... 47. ¡Unas camitas!. 48. Pero claro, (5:06.48) llamó a la puerta y "¡toc,toc,toc,toc! "¡Aquí no hay nadie!". 49. Abre, ¡ñiiiiiaaaaaoooo! (5:13.89). 50. ¿No hay nadie? (5:16.49) ¿No? 51. No había nadie (5:18.46). 52. Y estaba tan cansada tan cansada (5:20.46) tan cansada que dijo: "me voy a echar un poquito en la cama (5:27.83) en las camas de los enanitos...53. Había 7: Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis y siete (5:55.18). 54. Y así todas juntitas... 55. Pues allí se echó ella... 56. Al ratito, llegan los enanitos... "Popopo, popopo" (6:04.04) 57. ¡Oy! 58. Y cuando la ven y dicen: "¡Ay qué niña más guapaaa! 59. Se asoman así a mirarla... 60. ¡Oh! 61. ¡No te asustes, no te asustes! (6:20.24), que somos enanitos que somos muy buenos, ¿qué te pasa? 62. Ella estaba allí triste.63. Estaba llorando. 64., porque no la quería su madrastra. 65. Y dice: "Es

que no tengo casa... ((6:42.72), no tengo adonde ir". 66. Y entonces le dicen los enanitos: "No te preocupes, no te preocupes (6:48.03), que tú te quedas aquí con nosotros, y nosotros te vamos a cuidar. 67. Y entonces, ella ya se puso contenta (6:53.93), ella se puso alegre y feliz (6:57.18). 68. Pero es que le pasó otra cosa... 69. Un día que estaba sola en la casa llegó la madrastra (7:15.02) disfrazada de viejecita. 70. Se puso así, se puso un trapo... 71. Pero no era una bruja, que era la madrastra, que no era buena (7:30.05). 72. Y llevaba una cesta de manzanas y las manzanas estaban envenenadas (7:36.31). 73. Pero Blancanieves no lo sabía (7:39.26), no, Blancanieves no lo sabía (7:41.84): 74. "¡Buenos días, niña, buenos días!" (7:49.03). 75. Dice ella: "¡Oy, buenos días! (7:51.62) ¿quieres una manzana que está muy rica muy rica? (7:55.49), ¿la quieres probar? 76. Pruébala que está muy buena. 77. ¡Qué mentirosa! (8:10.51) 78. Claro, la manzana estaba envenenada. 79. Y Blancanieves cogió la manzana (8:07.42), le dio un bocado ¡ñam! (8:11.24) y se cayó al suelo. 80. ¡Oy qué lástima! (8:14.42) que se cayó al suelo. 81. Y la madrastra se fue corriendo corriendo ay, ay, ay, y pobrecita Blancanieves en el suelo. 82. Llegaron los enanitos y la vieron allí, y le dicen: "¡Blancanieves, despierta Blancanieves, (8:33.62), Blancanieves, despierta!". 83. Y Blancanieves no despertaba, no se podía despertar. 84. Y los enanitos, ¿cómo estaban? 85. Muy tristes (8:51.85).

86. ¡Oy, oy, oy, pero despierta! 87. Pasaron los días y no se despertaba. 88. Pero resulta que por allí pasó un día un príncipe en un caballo. 89. Iba el caballo ¡chucuchú, chucuchú, chucuchú! (9:18.48). 90. Y dice: ¡Uy, me han dicho que por aquí hay una niña muy guapa y muy buena. 91. Y me han dicho que está dormida y no se puede

despertar (9:30.68). 92. "Sí, sí, sí, ven, ven, ven!" (9:32.71). 93. Y los enanitos lo llevaron donde estaba Blancanieves, y dice: "¡Oy, qué guapa!" (9:39.30). 94. Y es buena muy buena ¿no? (9:40.80). 95. Sí, sí... (9:42.32). 96. Dice: "Le voy a dar un besito". 97. Le dio un besito a Blancanieves y Blancanieves despertó. 98. Mira qué contentos, mira los enanitos ya están muy contentos y el príncipe contento (10:09.14) ¿Y Blancanieves? ¡Contenta también! 99. Y ya se casaron, ¡claro!

100. Y vivieron felices, y comieron perdices. 101. Ya estaban todos contentos... 102. Y colorín colorado, el cuento de Blancanieves se ha acabado.

FINALIZA EL CUENTO

5.2.2. Análisis de la pragmática del emisor durante el cuento

5.2.2.1. Elementos comunicativos del emisor

5.2.2.1.1. Función del emisor: emisor-transmisor y mediador.

5.2.2.1.2. Comunicación verbal del emisor

5.2.2.1.2.1. Nivel léxico-morfológico:

GLOSARIO

- | | | |
|-----------|-----------|-------------|
| 1. A (13) | 4. Ah | 7. algo |
| 2. Abre | 5. al (5) | 8. allí (6) |
| 3. Adonde | 6. alegre | 9. Animales |

10. aquí (5)	40. despertó	72. estaban (3)
11. así (2)	41. despierta (3)	73. estar
12. asoman	42. días (7)	74. están
13. asustes (2)	43. dice (10)	75. esto
14. ay (7)	44. dicen (3)	76. feliz (2)
15. besito (2)	45. dijo	77. flores
16. bocado	46. dio (2)	78. caballo (2)
17. Blanca (2)	47. disfrazada	79. cama (2)
18. blancanieves (24)	48. donde (adv)	80. camitas
19. bosque	49. dónde (int)	81. cansada (3)
20. bruja (2)	50. dormida	82. casa (4)
21. bueno (10)	51. dos (2)	83. casaron
22. busca	52. echar	84. casita
23. caía (7)	53. echó	85. cayó (2)
24. cosa	54. el (10)	86. cazador
25. cuatro	55. él (1)	87. cazar
26. cuando	56. ella (10)	88. cesta
27. cuento	57. en (6)	89. cinco
28. cuidar	58. enanitos (7)	90. claro (3)
29. chiquita	59. enfadó (2)	91. coger
30. chucuchú (2)	60. entonces (3)	92. cogía
31. daño	61. envenenada (2)	93. cogió (2)
32. dar	62. Era (8)	94. color
33. de (7)	63. es (10)	95. colorado
34. decía	64. esconder (2)	96. colorín
35. decían	65. escopeta (2)	97. comieron
36. del (3)	66. eso (2)	98. como
37. desaparecer (2)	67. espejito (3)	99. cómo
38. despertaba (2)	68. espejo (3)	100. con (5)
39. despertar (2)	69. está (4)	101. contenta (8)
	70. esta (det)	102. corriendo fue (2)
	71. estaba (9)	

103.fueras guapa (14)	135.llevas	166.pasó (2)
104.ha acabado	136.lleves	167.pelo
105.había (2)	137.llorando	168.pensaba
106.hablaba	138.madrastra (7)	169.perdices
107.hacer (2)	139.madre	170.pequeña (5)
108.hagas	140.mágico	171.pero (12)
109.han dicho (2)	141.manzanas (7)	172.piel
110.has llamado	142.más (adv) (10)	173.pobre (2)
111.hay (3)	143.me (6)	174.pobrecita
112.hombros	144.melena	175.podía (2)
113.iba (3)	145.mentirosa	176.popopo (3)
114.ir (2)	146.mía	177.poquito
115.jugaba	147.miedo (2)	178.por (5)
116.jugar	148.mira (3)	179.porque (3)
117.juntitas	149.mirar	180.preocupes (2)
118.la (det) (25)	150.mucho (adv) (5)	181.presumida
119.la (pron) (13)	151.muy (16)	182.príncipe (2)
120.lacito	152.nadie (3)	183.probar
121.lastima	153.negro (2)	184.prueba
122.lazo	154.nieve	185.puede (5)
123.le (14)	155.niña (4)	186.puerta (3)
124.lejos (7)	156.no (33)	187.pues
125.leñador (5)	157.nosotros (2)	188.puso (5)
126.lo (4)	158.ñam	189.que (p) (5)
127.los (d)(13)	159.oh (3)	190.qué (exc) (13)
128.llamó (2)	160.otra (det) (2)	191.qué (interr) (3)
129.llegan	161.Oy (7)	192.que (c)(31)
130.llegaron	162.para (2)	193.quedas
131.llegó	163.parecía	194.quería (5)
132.lleva (imp)	164.pasa	195.quién
133.llevaba (3)	165.pasaron	196.quiere (2)
134.llevaron		

197.quieres (2)	219.su (4)	241.va
198.quiero	220.suelo (3)	242.vale (2)
199.refugio	221.también	243.vámonos (2)
200.ratito	222.tan (4)	244.vamos
201.reina	223.te (16)	245.vayas
202.reino (3)	224.tengo (2)	246.vas
203.resulta	225.tenía (8)	247.vea
204.rica (2)	226.tiene	248.ven (5)
205.rojo (2)	227.tienes (2)	249.ventanas (2)
206.sabía (2)	228.toc (3)	250.ver (2)
207.se (21)	229.todos (p) (3)	251.verdad
208.sea	230.todos (det)	252.vez (2)
209.seis	231.toma	253.viejecita
210.ser (5)	232.trapo	254.vieron
211.sí (adv) (9)	233.tres	255.vio
212.si (conj)	234.triste (3)	256.vivía
213.siempre (4)	235.tu	257.vivieron
214.siete (3)	236.tú	258.y (49)
215.sobre	237.un (13)	259.voy (4)
216.sola	238.una (11)	260.ya (4)
217.somos (2)	239.uno	261.yo (2)
218.soy	240.uy (2)	

a) Número de palabras: 209 / 261¹².

b) Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (82 / 106):

¹² La primera cifra que aparece entre paréntesis corresponde al cómputo realizado en el texto anterior. La segunda corresponde a la modalidad que se está analizando en cada caso.

Formas no personales (20 / 23):

Infinitivos (7 / 16): Cuidar, dar, desaparecer (2), despertar (2), echar, esconder (2), estar, cazar, coger, hacer (2), ir (2), jugar, mirar, probar, ser (5), ver (2).

Gerundios (2 / 2): corriendo, llorando.

Participios (11 / 5): disfrazada, dormida, envenenada (2), cansada (3), presumida.

Formas personales (62 / 83):

Indicativo (56 / 70):

Presentes (7 / 27): busca, dice (10), dicen (3), es (10), está (4), están, hay (3), llegan, llevas, pasa, puede (5), quedas, quiere (2), quieres (2), quiero, resulta, somos (2), soy, tengo, (2), tiene, tienes (2), va, vale (2), vámonos (2), vamos, vas, voy (4).

Pretéritos imperfectos (10 / 20): caía (7), cogía, decía, decían, despertaba, (2), Era (8), estaba (9), estaban (3), había (2), hablaba, iba (3), jugaba, llevaba, (3), parecía, pensaba, podía (2), quería (5), sabía (2), tenía (8), vivía.

Pretéritos perfectos simples (38 / 20): despertó, dijo, dio, echó, enfadó (2), casaron, cayó (2), cogió (2), comieron, fue (2), llamó (2), llegaron, llegó, llevaron, pasaron, pasó (2), puso (5), vieron, vio, vivieron.

Pretéritos perfectos compuestos (- / 3): ha acabado, *han dicho* (2), *has llamado*.

Subjuntivo (6 / 7):

Presente (2 / 6): hagas, lleves, preocupes (2), sea, vayas, vea.

Pretérito imperfecto (4 / 1): fueras

Imperativo (- / 6): despierta (3), lleva, mira (3), prueba, toma, ven (5).

b.2. Sustantivos (57 / 59):

Comunes (47):

Concretos (38 / 42): besito (2), bocado, bosque, bruja (2), caballo (2), cama (2), camitas, casa (4), casita, cazador, cesta, color, cosa, cuento, daño, días (7), enanitos (7), escopeta (2), espejito (3), espejo (3), flores, hombros, lacito, lazo, leñador (5), madrastra (7), madre, manzanas (7), melena, nieve, niña (4), pelo, perdices, piel, príncipe (2), puerta (3), refugio, ratito, reina, suelo (3), trapo, ventanas (2).

Abstractos (11 / 5): lastima, miedo (2), reino (3), verdad, vez (2).

Propios (8 / 1): Blancanieves (24)

b.3. Determinantes (12 / 17):

Artículos determinados (3): el (10), la (25), los (13).

Artículos indeterminados (2): un (13), una (11).

Demostrativos (1): esta.

Posesivos (3): mía, su, tu.

De exclusión (1): otra (2).

Numerales (5): dos (2), cinco, cuatro, seis, siete, tres.

Totalizadores (1): todos.

Contractos (1): del.

b.4. Pronombres (12 / 19):

Personales (6 / 11): él (10), ella (10), la (13), le (14), lo (4), me (6), nosotros (2), se (21), te (16), tú, yo (2).

Demostrativos (0 / 2): eso (2), esto.

Numerales (0 / 1): uno.

Totalizadores (2 / 1): todos (3).

Interrogativos (2 / 2): qué (3), quién.

Exclamativos (0 / 1): qué (13).

Relativos (1 / 1): que (5).

b.5. Adjetivos (25 / 19):

Significado sensorial (8 / 8): blanca (2), chiquita, claro, colorado, guapa (14), negro, pequeña, rojo (2).

Significado nocional (17 / 11): bueno (10), feliz, contenta (8), mágico, mentirosa, pobre, pobrecita, rica (2), sola, triste (3), viejecita,

b.6. Adverbios (15 / 16):

Tiempo (7 / 4): cuando, entonces, siempre (4), ya (4).

Lugar (2 / 2): donde, lejos.

Modo (2 / 2): como, también.

Cuantificadores (2 / 4): más (10), mucho (5), muy (16), poquito.

Afirmación (- / 1): sí (9).

Negación (2 / 1): no (33).

Interrogativos (- / 2): dónde, cómo.

b.7. Preposiciones (8 / 6): a (13), con (5), de (7), en (6), para (2), por (5),

b.8. Conjunciones (4 / 6):

Coordinadas (2):

Copulativa (1 / 1): y (49).

Adversativa (2 / 1): pero (12).

Subordinadas (1 / 4):

Causal (2): pues, porque (3).

Condicional (1): si.

Anunciativa (1): que (31).

b.9. Interjecciones (0 / 3): ay (7), oy (7), uy (2).

b.10. Onomatopeyas (0/ 4): chucuchú (2), ñam, popopo, toc (3).

5.2.2.1.2.2. Nivel sintáctico oracional:

a) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica:

Frases (- / 15): 6, 11, 12, 16, 19, 40, 41, 47, 54. 57, 60, 74, 77, 80, 95.

Oraciones simples (9 / 35):1, 3, 5, 8, 9, 10, 17, 20, 22, 25, 31, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 59, 62, 63, 78, 85, 86, 89, 94, 99, 101, 102.

Oraciones compuestas (27 / 48):

Por yuxtaposición (1 / 9): 18, 32, 36, 67, 70, 73 y 83 (O1 + yuxt + 02); 35 y 92 (O1 + yuxt + 02 + yuxt + 03).

Por coordinación (8 / 7): 48, 72, 81, 87, 97 y 100 (O1 + Coord. Cop. <y> + 02); 79 (O1 + Coord. Cop. + 02 + Coord. Cop. <y> + 03).

Por subordinación (13 / 12): 5 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <qué>); 68 (O1 + Or. Subor. Sust. Atributo <que>); 88 (O1 + Or. Subor. Sust. Sujeto <que>); 90 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo> + Or. Subor. Sust. CD <que>) 46 y 96 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo>); 23 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <estilo

directo> + O2 + Or. Subor. Adv. Final <para que>); 24, 69 (O1 + Or. Subor. Adjetiva <que>); 2 (O1 + Or. Subor. Consecutiva <tanto que>); 53 (O1 + Or. Subor. Consecutiva <tan... que> + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo>); 54 (O1 + Or. Subor. Adv. Causa <porque>); 76 (O1 + Or. Subor. Adv. Causa <que>).

Mixtas (5 / 20): 4 (O1+ Or. Subor. Adj. <que> + Coord. Cop. <y> O2); 13 (O1+ Or. Subor. Sust. Atributo <que> + Coord. Adv. <pero> + O2); 14 (O1+ Or. Subor. Sust. Atributo <que> + Coord. Cop. <y> + O2); 15 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2 + Coord. Cop. <y> + O3 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo> + Coord. Cop. <y> + O4 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo>); 21 (O1 + Or. Subor. Adv. Causa <porque> + Or. Subor. Sust. CD <que> + yuxt. + O2); 26 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2 + Or. Subor. Adv. Causa <que> + yuxt. + Or. Subor. Adv. Causa <que>), 27 (O1 + Or. Subor. Adv. Causa <que> + Coord. Cop. <y> O2); 28 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo> + Or. Subor. Adv. Modo <como si> + Coord. Adv. <pero> + O2); 29 (O1 + yuxt. + O2 + Coord. Adv. <pero> + O3 + Or. Subor. Adv. Causa <porque>); 33 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo> + O2 + yuxt. + O3); 34 (O1 + Coord. Adv. <pero> + O2 + Or. Subor. Adv. Final <que>); 58 (O1 + Coord. Cop. <y> + O1 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo>); 61 (O1 + yuxt. + O2 + Or. Subor. Adv. Causa <que> + yuxt. + Or. Subor. Adv. Causa <que> + yuxt. + O2); 65 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo> + O2 + Or. Subor. Sust. Atributo <que> + yuxt. + O3); 66 (O1 + Or.

Subor. Sust. CD <estilo directo> + O2 + yuxt. + O3); 71 (O1 + Or. Subor. Adj <que> + yuxt. + Or. Subor. Adj); 75 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo> + yuxt + O2 + Or. Subor. Adj. <que>); 82 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2 + Coord. Cop. <y> + O3 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo> + yuxt.. + Or. Subor. Sust. CD); 91 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <que> + Coord. Cop. <y> + O2); 93 (O1 + Or. Subor. Adv. Lugar <donde> + Coord. Cop. <y> + O2 + Or. Subor. Sust. CD <estilo directo>) y 98 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <que> + yuxt. + O2).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas (30 / 66): 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 32, 33, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 87, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102.

Interrogativas (3 / 7): 25, 34, 50, 61, 75, 94, 98.

Exclamativas (4 / 27): 5, 10, 11, 16, 17, 18, 27, 31, 35, 37, 40, 46, 47, 48, 57, 58, 60, 61, 74, 75, 77, 80, 82, 85, 86, 93, 98.

5.2.2.1.3. Comunicación no verbal del emisor:

5.2.2.1.3.1. Posición: Se mantiene de pie frente a los niños. Solo se gira sobre sí misma dando la espalda a la clase cada vez que selecciona una lámina y al colgarla en la cuerda que sirve de expositor tras mostrarla al grupo. Este tiempo se reduce al mínimo.

Desplazamientos: Se desplaza hacia adelante y hacia atrás con

frecuencia, en especial cuando muestra los dibujos de cada lámina a los niños y durante las dramatizaciones.

5.2.2.1.3.2. Gesticulación facial:

Alegría: con amplia sonrisa es dominante (C2/3:42,43; 5:06,60; 8:09,74; 8:53,71; 8:54,99; 9:42,32).

Preocupación: ceño fruncido (C2/4:11,96; 5:15,77).

Enfado: ceño fruncido y boca enarcada hacia abajo (C2/1:12,00; 1:16,92; 2:01,67; 7:00,82).

Compasión/tristeza: Cejas elevadas y boca enarcada hacia abajo (C2/2:09,38; 2:53,46; 5:25,54; 5:39,93; 7:40,80).

Miedo: Ojos abiertos y boca apretada (C2/3:24,63).

Sorpresa: Ojos muy abiertos y boca abierta (C2/3:38,32; 6:38,19; 8:22,01).

5.2.2.1.3.3. Uso de la mirada: de barrido y directa en las interpelaciones.

5.2.2.1.3.4. Gesticulación corporal:

Gestos emblemáticos:

- Negación: girando la cara alternativamente (C1/2:39,90; 2:42,19; 7:38,24); dedo índice oscilando de un lado a otro (C1/6:42,51).

Gestos ilustrativos:

- Sube ambos hombros abriendo los ojos (“deesconocimiento”: C1/3:17).

- Abre los brazos mostrando las manos (“evidencia”: C1/ 2:05,98; 2:17,01; 3:49,07; 7:50,46).
- Describe un amplio arco con la mano derecha (“reino”: cuanto se ve, C1/1:36,22).
- Se señala a sí misma con el índice (“yo”, C1/1:39,20).
- Hace bocina con las manos (“vociferar”, C1/1:53,06).
- Movimiento de la mano de dentro hacia afuera (irse lejos: C1/ 3:02,76).
- La mano, palma hacia abajo a la altura de la cintura (“enanitos”: C1/3:49,07).
- Ambas manos dibujan arriba el contorno de un rectángulo (“puerta”: C1/3:31,59).
- Mano derecha se extiende al frente (“ofrecer algo”: C1/ 6:58).
- Subraya el episodio: dedo índice en movimiento ascendente y descendente remarcando las frases (seria) (C2/1:56,25).

Gestos emotivos:

- Preocupación: Manos unidas, dedos entrecruzados (indecisión, preocupación: C1/2:09,38). Manos unidas, dedos entrecruzados (refuerzo exclamación: C1/4:05,21).
- Enfado: Da una patada en el suelo (C1/1:14,77). Cruza los brazos en el pecho (C1/1:12,00).
- Perplejidad: sube ambos hombros abriendo los ojos (C1/3:17).

Gestos reguladores:

- Eleva ambos brazos con las palmas hacia abajo (pide tranquilidad: C2/ 00:30).
- Movimiento descendente con la palma hacia abajo (tranquilidad: C2/ 5:19,48).
- Eleva el brazo derecho con rapidez (confirmación de respuesta, C2/2:44,69).
- Eleva el dedo índice (advertencia: C2/3:07,61).
- Sostiene la lámina mientras señala las imágenes a los niños (C2/3:53,08; 4:10,57; 4:58,13; 5:29,19; 5:32,53; 5:40,93; 6:47,92; 7:40,80).
- Muestra las láminas desplazándose en semicírculo para que los niños puedan verla (C21:04,21; 1:34,29; 4:30,41; 7:43,26).
- Una vez mostrada la lámina, la deja expuesta colgándola con una pinza de una cuerda que queda a su espalda (C2/1:40,82; 3:24,63; 4:36,14; 5:54,23; 7:18,99; 7:57,16; 9:00).

Gestos de adaptación (0)

Gestos de dramatización:

- Trotar sobre el terreno (“cabalgar”: C2/ 8:17,66).
- Llevar la mano a la boca y fingir morder algo (“morder”: C2/7:14,54).
- Pasar la mano sobre la cabeza (“cubrirse / disfrazarse”: C2/6:20,51).
- Inclinarsse hacia delante (“mirar”: C2/5:17,16).
- Una mano abierta, dedos extendidos; la otra mano solo con dos dedos extendidos (“siete”: C2/4:52).
- Dedo pulgar desplazándose sobre los demás (“contar”: C2/ 4:45).
- Finge caminar sobre el terreno (“caminar”: C2/2:36,24; 5:01,73; 7:18,99).

- Describe un arco superior con el brazo derecho o lo hace simultáneamente con los dos brazos (“reino”, “aquí”: C2/8:23,92; “a lo lejos”: C2/3:36).
- Se señala a sí misma con el índice (“yo”: C2/1:39,20).
- Movimiento del brazo de dentro hacia afuera (“lejos”, C2/3:02,76).
- Brazo de fuera hacia adentro, puño cerrado (“abrir la puerta”: C2/4:13,67).
- Asume y representa la emoción de los personajes en función del relato (enfado de la reina: C2/1:12,00; 1:14,77; 2:01,77).
- Llamar al leñador abocinando las manos (C2/1:53,06)
- Entregar un objeto a un personaje (C2/2:31,58; 6:58,00).
- Llevar algo colgado al hombro (C2/2:36,24).
- Abrir una puerta (C2/4:13,67).
- Agacharse para entrar (C2/4:16,40).
- Mirar a derecha e izquierda (C2/4:18,80)
- Marchar o correr (C2/5:01,73)
- Gesto de morder (C2/7:14,54).
- Cabalgar (C2/8:17,66).

5.2.2.1.4. Respuestas del emisor ante las intervenciones de la audiencia

a. Atiende al niño y deja que se exprese:

BLA (cámara 1) (20): 00:51,08; 1:13,25; 1:21,08; 1:30,50; 1:32; 1:42,33; 3:17,49; 3:21,30; 3:42,72; 3:46,05; 5:31,27; 6:27,70; 6:38,19; 8:50,52; 8:51,85; 8:58,69; 9:02,22; 9:58,78; 10:09,14; 10:29,97.

b. Interrumpe al niño para continuar el relato:

c. Responde a la pregunta:

BLA (cámara 1) (19): 1:18,45; 1:21,68; 1:31,50; 1:37; 1:45,75; 3:17,49; 3:46,05; 4:41; 4:43,36; 5:31,27; 6:27,70; 6:39; 7:15,02; 7:22; 8:50,52; 8:51,01; 8:58,69; 10:09,14; 10:28.

d. Ignora la pregunta

BLA (cámara 1) (4): 3:25,47; 4:43,36; 9:02,22; 10:08.

e. Aplazamiento de la respuesta

5.2.2.1.5. Elementos paralingüísticos

a. Tono: Fluctuante.

b. Inflexiones por variaciones tonales:

Uso de interrogaciones (20): C2/ 00:34,20; 00:55,44; 1:39,77; 2:53,69; 3:17,49; 4:02,03; 4:10,57; 5:13,89; 5:16,49; 5:27,83; 5:39,88; 6:27,70; 6:29; 7:05; 7:41,84; 7:51,62; 7:55,49; 8:46,16; 9:39,30; 10:04,14; 10:29,97.

Uso de exclamaciones (29):C2/ 00:51,08; 1:09,06; 1:11,90; 2:11,68; 3:01,30; 3:46,01; 4:07,62; 4:21,70; 4:24,28; 4:36,98; 4:52,83; 5:02,44; 5:06,48; 5:35; 6:04,04; 6:08.80; 6:18; 7:41,84; 7:49,03; 7:56; 8:11,24; 8:31; 8:56; 8:59; 9:18,48; 9:32,71; 9:40,80; 9:56,47; 10:11.

Uso de onomatopeyas (5): C2/ 5:06,48; 5:07; 5:55,18; 8:33,62; 9:15.

Uso de pausas (1): C2/ 8:10,51.

c. Volumen y dicción correctos: sí

.

5.3. Interacción del alumno/receptor en el cuento contado en el aula (Blancanieves y los siete enanitos)

5.3.1. TRANSCRIPCIÓN

(Intervenciones de los alumnos y respuestas de la profesora durante la actividad. Referencias temporales tomadas de la cámara 2¹³)

M: (0:13.05). 1. ¡Qué guapa! 2. ¡A ver!

Niño 3. ¿Y la bruja?

N: 4. ¿Por qué? (00:27.39)

M: 5. No, no la quería...

N: 6. ¿Por qué?

M: 7. Porque es que era... (00:29.78)

N: 8. ¿Y el príncipe?

M: 9. Todavía no ha llegado el príncipe (00:32.82). ¡Espérate!

N: 10. ¿Está aquí?

M: 11. Sí, te voy a enseñar el espejo (00:43.13). 12. Aquí, aquí tengo el espejito. 13. ¡Verás! (00:45.15)

N: 14. ¿Dónde está? (00:48.11)

M: 15. Mira, tengo espejo (00:54.67)

¹³ Se han separado y numerado (sin paréntesis) las oraciones para facilitar su referencia, también se han mantenido las referencias temporales a la grabación (entre paréntesis) para su rápida localización.

Niño: 16. ¡A ver! (interactúa con el narrador. Pide ver imágenes)

M: 17. Sí, ¿Quieres verlo? 18.1. ¡Ay sí, ahora lo vamos a ver! (2:26.04)

M: 18.2. ¡Claro! (2:49.09) (2:53.46) 19. Ahora verás tú (se dirige a los niños), (3:24.63) **20.** ¡Oy! 21. ¡cucha qué plan! (3:42.43)

Niño: 22. ¡La de los siete enanitos! (3:46.76)

Niño: Ininteligible

M: 23. ¡Sí!, ¿la ves? (3:55.27) 24. Y mira cómo se quedó (4:30.41)

25. ¡Cha, chan! 26. ¿Cómo se quedó? (4:32.40)

Niños: 27. Dormida

M: 28. Dormida (4:36.14)

Niño: ininteligible.

M: 29. ¡Oy, oy, oy! (4:39.38) 30. ¡Oy, cómo está Blancanieves, mira!

Niño: ininteligible.

M: 31. ¿Ves? 32. Mira, en las camas de los enanitos (4:45.00) vamos a contarlos venga, uno (4:48.87) 33. ¡Oy, que están aquí!, ¡que están aquí los enanitos (5:11.19)

Niño: 34. ¡A ver! (5:15.44)

M: 35. Ella estaba aquí triste, ¿ves? (5:29.19)

Niño: 36. Eran los enanitos. (5:32.53)

M: 37. ¿Qué estaba haciendo Blancanieves? (5:34.54)

Niño: 38. Está llorando.

M: 39. ¿Por qué lloraba? (5:36.11)

Niño: 40. Porque no la quería su mamá (5:39.93)

M: 41. Su mamá no la quería (5:40.93). 42. Su madrastra, era madrastra. (5:43.50) 43. ¿Sabéis quién llegó? (6:15.77).

Niño: 44. La bruja

M: 45. Inmaculada, ¿eh? (6:42.51). 46. No, no, no, verás, verás (7:50.46). 47. Y los enanitos, ¿cómo están?

Niño: 48. Tristes (7:54.54).

M: 49. ¡Claro! (7:57.16).

M: 50. Oy, qué mala, oy oy (8:03.17).

Niño: ininteligible.

M: 51. ¡Claro! (9:19.91)

M: (9:31.89) 52. ¿Queréis que pongamos la canción de Blancanieves?

Niño: 53. Sí

M: 54. Venga, vamos a ponerla (9:39.06)

Niño: 55. ¡Bien!

FINAL DE LA ACTIVIDAD

5.3.2. Análisis de la pragmática del receptor durante el cuento.

5.3.2.1. Comunicación verbal del alumno/receptor.

5.3.2.1.1. Nivel léxico-morfológico

GLOSARIO

1. A (13) <u>(+7)</u>	13. asoman	24. busca
2. Abre	14. asustes (2)	25. caballo (2)
3. Adonde	15. ay (7) <u>(+ 1)</u>	26. caía (7)
4. Ah	16. besito (2)	27. cama (2) <u>(+ 1)</u>
5. <u>Ahora (+ 2)</u>	17. <u>bien</u>	28. camitas
6. <u>al (5)</u>	18. bocado	29. <u>canción (+ 1)</u>
7. alegre	19. Blanca (2)	30. cansada (3)
8. algo	20. blancanieves	31. casa (4)
9. allí (6)	(24) <u>(+3)</u>	32. casaron
10. Animales	21. bosque	33. casita
11. <u>aquí (5) (+6)</u>	22. bruja (2) <u>(+2)</u>	34. cayó (2)
12. así (2)	23. bueno (10)	

35. cazador	73. días (7)	109. estaban (3)
36. cazar	74. dice (10)	110. estar
37. cesta	75. dicen (3)	111. están (1) (<u>±</u> <u>2</u>)
38. cinco	76. dijo	112. esto
39. caía (7)	77. dio (2)	113. feliz (2)
40. claro (3) (<u>±</u> <u>2</u>)	78. disfrazada	114. flores
41. coger	79. donde (adv)	115. fueras guapa (14) (<u>+1</u>)
42. cogía	80. dónde (int) (<u>±</u> <u>1</u>)	116. ha acabado
43. cogió (2)	81. dormida (1) (<u>+2</u>)	117. <u>ha llegado</u>
44. color	82. dos (2)	118. había (2)
45. colorado	83. echar	119. hablaba
46. colorín	84. echó	120. hacer (2)
47. comieron	85. <u>eh</u>	121. <u>haciendo</u> (<u>±</u> <u>1</u>)
48. como	86. el (10) (<u>5</u>)	122. hagas
49. cómo (1) (<u>+4</u>)	87. él (1)	123. <i>han dicho</i> (2)
50. con (5)	88. ella (10) (<u>+1</u>)	124. <i>has llamado</i>
51. contar (+ 1)	89. en (6) (<u>+1</u>)	125. hay (3)
52. <u>contenta</u> (8)	90. enanitos (7) (<u>+5</u>)	126. hombros
53. corriendo fue (2)	91. enfadó (2)	127. iba (3)
54. cosa	92. <u>enseñar</u>	128. <u>Inmaculada</u>
55. cuando	93. <u>estaba</u>	129. ir (2)
56. cuatro	94. están	130. jugaba
57. cucha	95. entonces (3)	131. jugar
58. cuidar	96. envenenada (2)	132. juntitas
59. <u>cha chán</u> (<u>±</u> <u>1</u>)	97. Era (8) (<u>+2</u>)	133. la (det) (25) (<u>+5</u>)
60. chiquita	98. <u>eran</u> (<u>+1</u>)	134. la (pron) (13) (<u>+5</u>)
61. chucuchú (2)	99. es (10) (<u>+1</u>)	135. lacito
62. daño	100. esconder (2)	136. lastima
63. dar	101. escopeta (2)	137. lazo
64. de (7) (<u>+3</u>)	102. eso (2)	138. le (14)
65. decía	103. espejito (3) (<u>+1</u>)	139. lejos (7)
66. decían	104. espejo (3) (<u>±</u> <u>2</u>)	140. leñador (5)
67. del (3)	105. <u>espera</u>	141. lo (4) (<u>+4</u>)
68. desaparecer (2)	106. <u>está</u> (4) (<u>+4</u>)	142. los (d)(13) (<u>+4</u>)
69. despertaba (2)	107. esta (det)	143. llamó (2)
70. despertar (2)	108. estaba (9) (<u>±</u> <u>1</u>)	144. llegan
71. despertó		
72. despierta (3)		

145.llegaron	181.parecía	217. <u>queréis (+ 1)</u>
146.llegó (1) <u>(+ 1)</u>	182.pasa	218.quería (5) <u>(+ 3)</u>
147.lleva (imp)	183.pasaron	219. <u>quién (1) (+ 1)</u>
148.llevaba (3)	184.pasó (2)	220.quiere (2)
149.llevaron	185.pelo	221.quieres (2) <u>(1)</u>
150.llevas	186.pensaba	222.quiero
151.lleves	187.perdices	223.refugio
152. <u>lloraba</u>	188.pequeña (5)	224.ratito
153.llorando (1) <u>(+1)</u>	189.pero (12)	225.reina
154.madrastra <u>(7) (+ 2)</u>	190.piel	226.reino (3)
155.madre	191. <u>plan</u>	227.resulta
156.mágico	192.pobre (2)	228.rica (2)
157. <u>mala (+1)</u>	193.pobrecita	229.rojo (2)
158. <u>mamá (+ 1)</u>	194.podía (2)	230. <u>sabéis (+ 1)</u>
159.manzanas <u>(7)</u>	195. <u>poner (+ 1)</u>	231.sabía (2)
160.más (adv) <u>(10)</u>	196. <u>pongamos (+ 1)</u>	232.se (21) <u>(+ 2)</u>
161.me (6)	197.popopo (3)	233.sea
162.melena	198.poquito	234.seis
163.mentirosa	199. por (5)	235.ser (5)
164.mía	200. <u>por qué (3)</u>	236. <u>sí (adv) (9) (+5)</u>
165.miedo (2)	201.porque (3) <u>(+ 2)</u>	237.sí (conj)
166.mira (3) <u>(+ 4)</u>	202.preocupes (2)	238.siempre (4)
167.mirar	203.presumida	239.siete (3) <u>(+ 1)</u>
168.mucho (adv) <u>(5)</u>	204.príncipe (2) <u>(+2)</u>	240.sobre
169.muy (16)	205.probar	241.sola
170.nadie (3)	206.prueba	242.somos (2)
171.negro (2)	207.puede (5)	243.soy
172.nieve	208.puerta (3)	244.su (4) <u>(+ 3)</u>
173.niña (4)	209.pues	245.suelo (3)
174. no (33) <u>(+8)</u>	210.puso (5)	246.también
175.nosotros (2)	211.que (p) (5)	247.tan (4)
176.ñam	212.qué (exc) <u>(13) (+ 2)</u>	248.te (16) <u>(+2)</u>
177.oh (3)	213.qué (interr) <u>(3) (+2)</u>	249.tengo (2) <u>(2)</u>
178.otra (det) (2)	214.que (c)(31) <u>(+ 4)</u>	250.tenía (8)
179.Oy (7) <u>(+ 8)</u>	215.quedas	251.tiene
180.para (2)	216. <u>quedó (+2)</u>	252.tienes (2)
		253.toc (3)
		254. <u>todavía (1)</u>

255.todos (p) (3)	267.va	279.verdad
256.todos (det)	268.vale (2)	280. <u>ves</u> (3)
257.toma	269.vámonos (2)	281.vez (2)
258.trapo	270.vamos (1) (<u>±</u>	282.viejecita
259.tres	<u>2</u>)	283.vieron
260.triste (3) (<u>±</u>	271.vayas	284.vio
<u>2</u>)	272.vas	285.vivía
261.tu	273.vea	286.vivieron
262.tú (1) (<u>+ 1</u>)	274.ven (5)	287.y (49) (<u>+4</u>)
263.un (13)	275. <u>venga</u> (+ 2)	288.voy (4) (<u>+ 1</u>)
264.una (11)	276.ventanas (2)	289.ya (4)
265.uno	277.ver (2) (<u>+ 5</u>)	290. yo
266.uy (2)	278. <u>verás</u> (+ 3)	

a. Número de palabras total¹⁴: 209 / 261 / 290

b. Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (82/ 106 / 112):

Formas no personales (20/ 23 / 25):

Infinitivo (7 / 16 / 18)¹⁵: contar, enseñar, poner (+1), ver (+5)

Gerundio (2/ 2 / 2): haciendo (+1), llorando (+1).

Participio (11 / 5 / 5): dormida (+2).

Formas personales (62 / 83 / 91):

¹⁴ Se han subrayado las palabras en las que se ha producido variación consignando el número de la variable entre paréntesis

¹⁵ Se han anotado solo aquellas palabras de nueva incorporación, subrayadas, y aquellas en las que ha incrementado el uso consignando entre paréntesis la variación producida.

Indicativo (56 / 70 / 77):

Presentes (7 / 27 / 31): está (+4), estaba (+1), están (+4), es (+1), queréis, quieres (+1), sabéis (+1), tengo (+2), vamos, ves, voy.

Pretéritos imperfectos (10 / 20 / 22): estaba, era (+2), eran (+1), lloraba, quería (+3).

Pretéritos perfectos simples (38 / 20 / 20): llegó (+1), quedó (+2).

Futuros de indicativo (0 / 0 / 1): verás (+3).

Pretéritos perfectos compuestos (3 / 4): ha llegado.

Subjuntivo (2 / 6 / 6):

Presente (2 / 6 / 6): pongamos (+1), venga (+2).

Imperativo (0 / 6 / 7): espera, mira (4)

b.2. Sustantivos (57 / 48 / 50):

Comunes (49 / 47 / 49):

Concretos (38 / 42 / 44): bruja (+2), cama (+1), canción, enanitos (+5), espejito (+1), espejo (+2), madrastra (+2), mamá, príncipe (+2).

Abstractos (11 / 5 / 5): -

Propios (8 / 1 / 1): Blancanieves (+3)

b.3. Determinantes (12 / 17 / 19):

Artículos determinados (3 / 3): el (+1), la (+5), los (+4).

Artículos indeterminados (2 / 2): un (13), una (11).

Demostrativos (1 / 1): esta.

Posesivos (3 / 3 / 3): mía, su, tu.

De exclusión (1 / 1 / 1): otra (2).

Numerales (1 / 5 / 7): dos (2), cinco, cuatro, seis, siete, tres.

Totalizadores (1 / 1 / 1): todos.

Contratos (1 / 1 / 1): del.

b.4. Pronombres (12 / 19 / 20):

Personales (6 / 11 / 6): ella (+1), la (+5), lo (+4), se (+2), te (+2), tú (+1).

Demostrativos (0 / 2 / 2): eso (2), esto.

Numerales (0 / 1 / 1): uno.

Totalizadores (2 / 1 / 1): todos (3).

Interrogativo (2 / 2 / 3): qué (+2), por qué (3); quién.

Exclamativo (0 / 1 / 1): qué (+2).

Relativos (1 / 1 / 1): que (5).

b.5. Adjetivos (25 / 19 / 21):

Significado sensorial (8 / 8 / 9): claro (+2), inmaculada, guapa (+1).

Significado nocional (17 / 11 / 12): mala, triste (+2).

b.6. Adverbios (15 / 16 / 18):

Tiempo (7 / 4 / 5): ahora (2), todavía.

Lugar (2 / 2 / 2): aquí (+6).

Modo (2 / 2 / 3): bien.

Cuantificadores (2 / 4 / 4): más (10), mucho (5), muy (16), poquito

Afirmación (0 / 1 / 1): sí (+5).

Negación (2 / 1 / 1): no (+8).

Interrogativos (0 / 2 / 2): cómo (+4), dónde (+1).

b.7. Preposiciones (8 / 6 / 6): a (+13), con (+5), de (+7), en (+1), para (+2), por (+5).

b.8. Conjunciones (4 / 6 / 3):

Coordinadas (1 / 1 / 1):

Copulativa (1 / 1 / 1): y (+4).

Adversativa (2 / 1 / 0)

Subordinadas (2 / 4 / 2):

Causal (1 / 2 / 1): porque (+2).

Condicional (0 / 1 / 0)

Anunciativa (1 / 1 / 1): que (+4).

b.9. Interjecciones (3 + 1 = 4): ay (+1), eh, oy, (+8).

b.10. Onomatopeyas (4 + 1 = 5): cha chán,

5.3.1.2. Nivel sintáctico-oracional:

a) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica.

Frases (+ 25): 1, 2, 3, 6, 8, 16, 18.2, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 34, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 55.

Oraciones simples (+ 21): 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18.1, 19, 26, 31, 36, 37, 38.

Oraciones compuestas (48 + 4):

Por yuxtaposición (9 + 6 = 15): 30, 32, 33, 35, 46, 54 (O1 + yuxt + O2).

Por coordinación (7 + 0):

Por subordinación (12 + 4 = 16): 7 (O1 + Or. Subor. Sust. Atributo <que>); 24 (O1 + Or. Subor. Sust. CD <cómo>); 43 (O1 + Or. Subor.

Sust. CD <quién>); 52 (01 + Or. Subor. Sust. CD <que>).

Mixtas (5 / 20 / =)

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas ($66 + 18 = 84$): 7, 9, 11, 12, 15, 19, 24, 27, 28, 32, 36, 38, 40, 41, 42, 44, 48, 53.

Interrogativas ($7 + 17 = 24$): 3, 4, 6, 8, 10, 14, 17, 23, 26, 31, 35, 37, 39, 43, 45, 47, 52.

Exclamativas ($27 + 20 = 47$): 1, 2, 9, 13, 16, 18.1, 18.2, 20, 21, 22, 23, 29, 30, 33, 34, 49, 50, 51, 54, 55.

5.3.2.2. Actitud de los alumnos/receptores durante la elocución: Centrada en la actividad.

a) Grado de implicación en el acto narrativo (o comunicativo): Activo.

b) Interacción con el emisor y el relato durante la actividad.

b.1. Número de interpelaciones por anticipación: 3 (3, 8, 10).

b.2. Número de interpelaciones por solicitud de información: 4 (4, 6, 11, 14).

b.3. Número de intervenciones por respuestas a preguntas planteadas: 8 (22, 27, 36, 38, 40, 44, 48, 53)

b.4. Número de interpelaciones solicitando imágenes: 2 (16, 34).

b.5. Número de interrupciones por desconexión del relato: 1 (45).

ANEXO 6

Análisis del cuento *El pollito amarillito* (Versión ilustrada: Menchu Cuesta Pérez, Maestra Infantil¹⁶)

6.1. El cuento base

TEXTO:

1. Puso la gallina un huevo chiquito y nació un pollito todo amarillito. 2. Como una bolita de suave algodón el pollito era del color del sol. 3. El pollito estaba triste en el corral. 4. Quería ser grande y poder viajar, conocer lugares, tierras visitar, mares con piratas, montañas de sal. 5. Los demás pollitos de él se reían. 6. Solo su mamita siempre le creía: “Cuando seas grande lo conseguirás y lejanos sitios tú conocerás”. 7. Los otros pollitos nunca hicieron nada: corrían, jugaban, jamás estudiaban. 8. Y nuestro pollito a la escuela fue y muy aplicado aprendió a leer. 9. Se hizo piloto de un gran avión y muchos países por fin recorrió. 10. Voló por las nubes, voló por el mar y besos en cartas le envió a mamá.

¹⁶ Recuperado cuento ilustrado de <http://infantilgraciapc.blogspot.com.es/2013/05/cuento-un-pollito-amarillito.html>

6.1.1. Características narratológicas

6.1.1.1. Tipología del cuento: Realista de animales

6.1.1.2. Tipo de narrador: Omnisciente

6.1.1.3. Tipo de estructura narrativa: Simple.

Presentación: Se presenta al protagonista, la madre y sus amigos.

Nudo: Conflicto burlas de los amigos y sueños del pollito.

Desenlace: El protagonista logra su objetivo.

Número de secuencias: 1

6.1.1.4. Desarrollo de la estructura temporal: lineal.

6.1.1.5. Tipo de héroe: Activo

6.1.1.6. Tipo de conflicto: interpersonal (externo)

6.1.1.7. Modo de resolución: asertiva

6.1.1.8. Personajes:

a) Número: 4

b) Tipología: planos

6.1.1.9. Actantes:

a) Número: 3

b) Tipología:

- Protagonista/héroe
- Antagonistas.
- Enviante (mamá).

6.1.1.10. Fuerzas actanciales:

a) Positivas: amor, deseo de superación, esfuerzo

b) Negativas: mofa, pereza

6.1.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado

6.1.2.1. Nivel léxico-morfológico:

GLOSARIO

- | | | |
|-----------------|------------------|-----------------|
| 1. a (3) | 26. envió | 51. montañas |
| 2. algodón | 27. era | 52. muchos |
| 3. amarillito | 28. escuela | 53. muy |
| 4. aplicado | 29. estaba | 54. nació |
| 5. aprendió | 30. estudiaban | 55. nada |
| 6. avión | 31. gallina | 56. nubes |
| 7. besos | 32. gran | 57. nuestro |
| 8. bolita | 33. grande (2) | 58. nunca |
| 9. cartas | 34. fin | 59. otros (det) |
| 10. color | 35. fue | 60. países |
| 11. como | 36. hicieron | 61. piloto |
| 12. con | 37. hizo | 62. piratas |
| 13. conocerás | 38. huevo | 63. poder |
| 14. conseguirás | 39. jamás | 64. pollito (6) |
| 15. corral | 40. jugaban | 65. por (3) |
| 16. corrían | 41. la (det)(2) | 66. puso |
| 17. creía | 42. las | 67. quería |
| 18. cuando | 43. le (2) | 68. recorrió |
| 19. chiquito | 44. leer | 69. reían |
| 20. de (4) | 45. lejanos | 70. sal |
| 21. del (2) | 46. lo | 71. se (2) |
| 22. demás | 47. los (det)(2) | 72. seas |
| 23. el (4) | 48. mamá | 73. ser |
| 24. él | 49. mamita | 74. siempre |
| 25. en (2) | 50. mares (2) | 75. sitios |

76. sol	81. triste	86. voló (2)
77. solo	82. tú	87. y (7)
78. su	83. un (3)	
79. suave	84. una	
80. todo	85. viajar	

a) **Número de palabras total:** 87

b) **Clasificación morfológica:**

b.1. **Verbos (26):**

Formas no personales (6):

Infinitivo (6): conocer, poder, ser, viajar, visitar, leer.

Gerundio (0)

Participio (0)

Formas personales (20):

Indicativo (19):

Presentes (0)

Pretéritos imperfectos (8): corrían, creía, era, estaba, estudiaban, jugaban, quería, reían.

Pretéritos perfectos simples (9): aprendió, envió, fue, hicieron, hizo, nació, puso, recorrió, voló (2).

Futuros de indicativo (2): conocerás, conseguirás.

Subjuntivo (1):

Presente (1): seas.

Imperativo (0): -

b.2. **Sustantivos (25):**

Comunes (25):

Concretos (23): algodón, avión, besos, bolita, cartas, color, corral, escuela, gallina, huevo, lugares, mamá, mamita, mares, montañas, nubes, piloto, piratas, pollito (5), sal, sitios, sol, tierras.

Abstractos (2): países, fin.

Propios (0)

b.3. Determinantes (10):

Artículos determinados (3): la (2), el (3), los.

Artículos indeterminados (2): un (2), una.

Posesivos (2): nuestro, su.

De cuantificación (1): muchos.

De exclusión (1): otros.

Contractos (1): del.

b.4. Pronombres (6):

Personales (5): él, le (2), lo, se (2), tú,

Totalizador (1): todo.

b.5. Adjetivos (9):

Significado sensorial (6): amarillito, chiquito, gran, grande (2), lejano, suave.

Significado nocional (3): aplicado, demás, triste.

b.6. Adverbios (7):

Tiempo (4): cuando, jamás, nunca, siempre,

Modo (2): como, solo,

Cuantificación (1): muy.

b.7. **Preposiciones** (5): a (2), con, de (+3), en, por (+2).

b.8. **Conjunciones** (1):

Coordinadas (1):

Copulativa (1): y (+6)

Subordinadas (0)

b.9. **Interjecciones** (0)

b.10. **Onomatopeyas** (0)

6.1.2.2. Nivel sintáctico-oracional:

a) **Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica:**

Oraciones simples (3): 2, 3, 5.

Oraciones compuestas (7):

Por coordinación (4): 1 (O1 + Coord. Cop. <y>+ O2); 8 (ordenador copulativo+ O1 + Coord. Cop. <y>+ O2); 9 (O1 +Coord. Cop. <y>+ O2); 10 (O1 + O2 + Coord. Cop. <y> + O3).

Por subordinación (0)

Mixtas (3): 4 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2 (inf.) <yuxt> O3 (inf.) <yuxt> O4); 6 (O1 + Orac. Subord. Sust.1 CD + Coord. Cop. <y> + Orac. Subord. Sust. 2 CD); 7 (O1 + yuxt. + O2 + yuxt. + O3 + yuxt. + O4).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas: 10

Interrogativas: 0

Exclamativas: 0

6.2. La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo. El cuento en teatro de guiñol (El pollito amarillito)

6.2.1. Transcripción del cuento representado en guiñol¹⁷

M: Ya mismo va a empezar... ¡Uyyyyy, el teatro....! (0:00:35)... ¡Venga, las manitas para escuchar! –*la profesora, mirando a los niños, cruza las manos-* (0:00:45). Que vamos a escuchar un teatro... Lo vamos a escuchar y lo vamos a ver –*se señala con el dedo los ojos; los niños están ya todos en su sitio-* (0:00:54.65); *se gira hacia el escenario-*. *Se abren las cortinas* (0:00:58.13) –*a la izquierda un niño de 2 años se gira pendiente de lo que sucede atrás.*

Niño: ¿Qué va a salir? (1:07.34)

Mientras las profesoras manipulan el escenario preparando la representación los niños hablan entre sí, Maribel sigue de espaldas a los niños (1:15.04). *Cuando ya está todo preparado, se gira, el telón azul sigue echado:*

M: ¡Oy, qué bonito! (1:20.00). Lo primero que vamos a hacer es que vamos a conocer los personajes –*gesticula con la mano mientras mira a los niños-* (1:29.29) del cuento. El cuento se llama “El pollito

¹⁷ Referencias temporales tomadas de Cámara 1. La transcripción se realiza en letra recta, las anotaciones y observaciones se realizan en letra cursiva entre guiones. Se han segregado y numerado las oraciones que componen la elocución del cuento en esta fase para facilitar su localización y referencia a lo largo del estudio.

amarillito” (*diminutivos*) (1:35.00). Bien, vamos a ver los personajes (*coloca las manos en la espalda y gira la cabeza hacia el escenario. Los niños pendientes*) (1:37.35).

Niño: (*comentario ininteligible*) (*Maribel lo mira y vuelve de nuevo la cabeza hacia el escenario mientras le responde*)

M: Vamos a ver quién es el pollito amarillito. (1:40.29)

Niño: (*comentario ininteligible*)

M: ¡Shhhhhhhh! (1:43.64) (*sonríe, se lleva el dedo a los labios*) (1:48.71)

Sale el pollito por la parte inferior izquierda del escenario, por debajo del telón:

M: ¡El pollitooo..! ¡Hola, pollito! (*saluda al personaje agitando la mano en tono alegre* (1:56.10), *algunos niños agitan la mano (imitación), ella vuelve a colocar las manos en la espalda* (1:58.44).

Ahora vamos a conocer a su mamá (2:01.48), la gallina. A ver la mamá (*la gallina sale por la parte inferior derecha del escenario, se caracteriza por la cresta. Aparece agitando los bracitos a modo de saludo*) (2:04.03)-. ¡Hola, mamáaaa! (*saluda alegre y sonriendo agitando la mano derecha, algún niño la imita*) (2:05.51). ¡Mira!

Niño: ¡Holaaa! (*agitando la mano (imitación). La profesora vuelve a situar las manos en la espalda*) (2:12.44).

M: Y ahora vamos a conocer a sus amigos los pollitos (*diminutivo*) (2:13.76), *aparecen por la parte inferior derecha del escenario, se agitan, la profesora vuelve a saludar agitando la mano derecha*) (2:17.19) ¡Hola, amiguitos, hola! ¡Hola! ¡Un aplauso todos, venga! (*ella comienza a aplaudir y los niños la siguen (imitación)*) (2:20.42) Un niño –N8- se ha puesto de pie, lo interpela- ¿Tú ves bien? (*el niño se sienta -*

control de ambiente, interpelación directa) (2:25.49). ¿Sí? Vale. Pues venga, empezamos (se gira para mirar el guiñol (2:27.85)

Niño: ¡Vamos! (*ella se lleva el dedo índice a los labios –control de ambiente gestual-*) (2:29.82).

M: 1.Puso la gallina un huevo (*gesticula con el dedo índice arriba y abajo subrayando el discurso*) (2:32.11) Y nació...

Niño: ininteligible.

M: ¡Shhhhh! (*control de ambiente, chistar. El niño calla y retoma el cuento*)... un pollito (2:39.54)

Niño: ¡Un huevo!

M: ¡Oh!... (2:41.39) 2. Como una bola de suave algodón (*nota léxico sensorial*) el pollito era del color del sol (*comparación sensorial*) (*el pollito a salido a escena por la parte inferior izquierda, lleva un trozo de cascarón sobre la cabeza. La profesora lo señala con la mano derecha mientras narra –deixis física-*) (2:49.65) ¡Shhhhhh! (*control ambiente, chistar. Se sienta en una pequeña silla a la derecha del escenario y a la misma altura que los niños. El niño, del grupo de 2 años, parte inferior izquierda, sigue mirando hacia atrás. Los de la derecha todos mirando el escenario*) (2:52.18). ¡Mira, mira, mira...! (*El pollito está levantando el cascarón* (2:57.46). Los niños comienzan a hacer comentarios señalando al personaje. La profesora se levanta (3:09.39) y se dirige al fondo de la sala, 4 niños se giran para ver qué hace. Comienza a sonar música) (3:12.97). La música se detiene, el pollito ya había comenzado a bailar, algunos niños se giran, pero mantienen la atención en lo que está pasando en el escenario (3:23.89), comienza la canción, la profesora regresa a su lugar, las manos a la espalda y mirando al escenario, se sienta (3:32.20).

CANCIÓN: los niños la escuchan balanceándose.

Algunos niños comienzan a aplaudir. (4:29.42)

M: ¡Psssss! (4:32.65)

Pollito: 3. ¡Hola, hola! *(los niños ya pendientes, la profesora hace gesto de orientar el oído, mantiene la vista en la sala)* (4:33.75) 4. Soy el pollito amarillito, quiero ser grande, quiero viajar, y muchos lugares poder visitar *(uso de la rima)* (4:45.31).

M: 5. Pero sus amigos los pollitos (4:49.25) de él se reían *(han aparecido los pollitos en la parte inferior derecha del escenario)* (4:51.46)

Pollitos amigos: 6. ¡Jajaja, ¡qué tontería! 7. Nosotros solo queremos jugar en el corral (4:57.42)

Pollito: 8. ¡Ua, ua, ua, ua! (5:00.44)

M: 9. ¡Cómo lloraba! (5:02.64) 10. Se sentía triste (5:05.80), triste. 11. Triste se sentía por sus amiguitos, solo su mamá siempre le creía *(uso de la rima)* (5:15.69)

MAMÁ: 12. ¡No estés triste, hijo, si vas al cole y estudias (5:20.93) cuando seas grande lo conseguirás *(Profesora: ¡Psssssss!, algunos niños repiten el chisteo)* y lugares lejanos tú conocerás! (5:28.13).

M: 13. Y fue al cole. 14. Sus amigos los pollitos nunca hicieron nada *(subraya “nunca” negando con el dedo índice –gesticulación)* (5:35.43). 15. ¡No iban al cole! *(enfadada con ellos –representación, reacción emocional)* (5:38.10) 16. ¡No estudiaban! (5:39.97) 17. ¡Que va, que va!

Un niño habla (ininteligible), ella responde: “¡Sí, sí, sí! (5:44.15) 18. Pero un día, el pollito le dijo a su mamá (sale el pollito por la parte inferior izquierda del escenario lleva puestas unas gafas. La gallina sale por la parte inferior derecha) (5:48.69):

POLLITO: ¡Mamá, mamá, me voy al cole! (5:51.60) 19. ¡Mua, mua, mua! (*besos, despedida*)

MAMA: 20. ¡Adiós, pollito, que lo pases muy bien, que te diviertas! ¡Mua, mua! (5:59.71)

M: 21. Y se fue al cole. 22. Pero él no iba triste al cole, mira cómo iba (*instrucciones emocionales (colegio-alegría) saludando con la mano al personaje*): 23. Adiós, pollito, (6:12.26), que lo pases bien (*algún niño repite el gesto y el saludo “Adiós pollito” dirigiéndose al personaje*) (6:14.34), que aprendas muchas cosas en el cole...

Comienza a sonar una canción (6:19.48), la profesora comienza a balancearse al compás y a dar palmas.

M: ¡Venga, vamos a hacer palmitas! (6:24.14) (*los niños la imitan, algunos se ponen de pie, se balancean y siguen el ritmo con palmas*).

CANCIÓN: Voy al cole (6:29.21)... Lo paso muy bien... Lo paso genial... (*asociaciones emocionales (colegio-diversión) el muñeco baila al son de la música, los niños acompañan*) (7:03.91)... Lo paso muy bien (*la profesora hace una señal y para la música*) (7:13.19)

M: 24. Pasó el tiempo..., pasó el tiempo (*se pone de pie, gesticula con las manos*) (7:16.06). 25. Iba al cole, y un día le dice a su mamá... (7:20.97)

Pollito: ¡Ya sé escribir, ya sé leer, cuántas cosas ya sé hacer...! (*uso de la rima. La profesora vuelve a sentarse, los niños pendientes del escenario*). (7:26.92)

M: 26. ¡Qué contento! (*interpretación emocional*) (7:29.48) 27. El pollito amarillito estudió mucho (*se ha vuelto a levantar y gesticula con la mano derecha*) (7:33.70), mucho, mucho. 28. Y, ¿sabéis? (*interrogación retórica*) (7:36.15) 29. Que se hizo piloto de un gran avión (*enfatisa las palabras y subraya con la mano derecha*) (7:39.96),

los niños reaccionan con expresiones de admiración). 30. Síii (sonriendo) (7:43.20)

Niño: ¿Dónde está el avión? (*pregunta de interacción con la historia*)

M: ¡A ver, a ver si sale! (*respuesta de aplazamiento, lleva las dos palmas hacia los hombros mientras los eleva, gesto de desconocimiento*) (7:46.64). 31. Y muchos países por fin recorrió (*vuelve a la historia y mira al escenario, centra gestualmente la atención de los niños en la escena* (7:49.61). Sale el pollito subido a un avión por la parte inferior del escenario). ¡Uhhhh! (*los niños repiten la expresión: imitación*) (7:52.23). Verás, verás, mira, mira, ¡oh! (*crea expectación, guía emoción de sorpresa*) (7:54.67). ¡Hala! (*mientras agita ambas manos. El avión se mueve haciendo oscilaciones*) (7:56.43)

Niño: ¡Adiós!

M: ¡Adiós, pollito! (*agitando la mano para saludar. Repetir el saludo del niño, refuerzo positivo de conducta. Sonríe*) (7:59.52) 32. ¡Adiós, adiós! (*mira alternativamente al escenario y a los niños*) (8:02.57), vuelve a sentarse, los niños realizan diversas exclamaciones, están pendientes del escenario (8:07.10); vuelve a levantarse tras consultar sus papeles). “Cucha”, adiós, adiós (8:12.56). 33. Y los amiguitos, ¿qué le decían? (*pregunta retórica, se lleva ahora las manos a la espalda mientras dirige su mirada al escenario*) (8:15.71)

Amiguitos: 34. ¡Oh, adiós pollito amarillito! 35. ¡Cuántos lugares vas a conocer! 36. ¡Adiós, adiós, buen viaje! (8:23.92).

M: 37. Voló por las nubes (*describiendo un arco con la mano: deixis física*) (8:25.68), voló por el mar (*describiendo un arco a la altura de la cintura: deixis física*) (8:28.26) Y muchos besitos, en carta le mandó a su mamá (*uso de la rima. Lleva la mano a los labios, después abre*

los brazos: deixis física, gesto de “evidencia”) (8:33.03), y fue muy feliz. Un aplauso (*comienza a aplaudir*) (8:35.18) (*los niños aplauden: imitación*). 38. ¡Adiós, pollito! (*el pollito desaparece del escenario*) (8:39.36). 39. ¡Buen viaje, adiós! (8:41.17). Ahora vamos a cantar la canción del pollito, ¿vale? (*interrogación, retórica, mientras lleva el dedo índice al rostro*) (8:43.55), vamos a cantarla todos, la del pollito amarillito (*vuelve a sentarse*) (8:46.69). ¡Oy, oy, oy (*repetición*), ¡qué contento el pollito! (*léxico emocional, el pollito y la mamá salen ahora al escenario de nuevo*) (8:50. 04). ¡Hola, pollito! (8:51.06), ¡hola, mamá!

Niños: ¡Hola!

M: ¡Hola mamá gallina!

Niños: ¡Hola, mamá gallina! (*imitación*) (8:58.76)

Comienza a sonar la canción, la profesora se lleva el dedo índice al oído (instrucción conductual: atender) (9:02.38) y comienza a balancearse al ritmo de la música. Los niños la siguen (imitación) (9:04.50), comienza a hacer palmas, los niños la siguen, los muñecos en el escenario se mueven al compás (9:10.32). Inician ahora una coreografía de refuerzo. El primer movimiento simula el picotear con la mano derecha, dedos cerrados, en la palma de la mano izquierda (9:17.30), el segundo movimiento consiste en hacer como que patalean. El tercero, flexionando los codos simula el batir de alas (9:42.42). Vuelta al inicio con movimientos de oscilación lateral de la cabeza (9:57.77), los niños van sumándose poco a poco a la coreografía de forma desigual (10:04.63). Aplausos (10:46.59), los niños la siguen.

M: ¡Adiós, adiós! Un aplauso (*los muñecos desaparecen del escenario*) (10:49.34), ¡Oy, oy! ¿A quién le ha gustado el pollito? (*pregunta de interpelación*)

N2: ¡A mí!

M: ¿A que os ha gustado el pollito? Pues hoy vais a llevar a casa un pollito (*crea expectativas*) (10:58.58). Ahora nos vamos a llevar un pollito.

Niños: Síiii

M: Claro, para jugar (11:03.10). Y para contarle el cuento a mamá (*implicación familiar*) (11:05.82). Mamá, este es el pollito amarillito, y le contáis lo que pasó (*algún niño interviene, ella está pendiente mientras responde*), ¿vale? Pues venga, que vamos a recoger el teatro (11:13.20) y os voy a enseñar el pollito, ¿vale? (11:16.96) (*se levanta ella, los niños se levantan y comienzan a recoger sin instrucciones (rutina)*) (11:23.41) . Una niña se aproxima demasiado a la cámara y la profesora la aparta tocándole el hombro (*contacto físico*).

CESE DE LA ACTIVIDAD

6.2.2. Análisis de la pragmática del emisor durante el cuento

6.2.2.1. Elementos comunicativos del emisor

6.2.2.1.1. Función del emisor: emisor-transmisor, mediador y espectador.

6.2.2.1.2. Comunicación verbal del emisor:

6.2.2.1.2.1. Nivel léxico-morfológico:

GLOSARIO:

- | | | |
|--------------------------|----------------|------------------|
| 1. A (4) | 30. Decían | 61. jugar |
| 2. adiós (9) | 31. de (3) | 62. la (d) (2) |
| 3. al (8) | 32. del (2) | 63. le (5) |
| 4. algodón | 33. día (2) | 64. leer |
| 5. amarillito (3) | 34. dice | 65. lejanos |
| 6. amiguitos (2) | 35. dijo | 66. lo (6) |
| 7. amigos | 36. diviertas | 67. los (d)(3) |
| 8. aprendas | 37. el (8) | 68. lugares (3) |
| 9. avión | 38. él (2) | 69. lloraba |
| 10. besitos | 39. en (3) | 70. mamá (7) |
| 11. bien (4) | 40. era | 71. mandó |
| 12. bola | 41. escribir | 72. mar |
| 13. buen | 42. estás | 73. me |
| 14. carta | 43. estudiaban | 74. mira |
| 15. cole (8) | 44. estudias | 75. mua (5) |
| 16. color | 45. estudió | 76. mucho (adv) |
| 17. como | 46. fin | 77. muchos |
| 18. cómo (excl.) | 47. fue (2) | 78. muy (3) |
| 19. cómo (int) | 48. gallina | 79. nació |
| 20. Conocer | 49. genial | 80. nada |
| 21. Conocerás | 50. gran | 81. no (4) |
| 22. Conseguirás | 51. grande (2) | 82. nubes |
| 23. Contento | 52. hacer | 83. nunca |
| 24. Corral | 53. hicieron | 84. oh |
| 25. cosas (2) | 54. hijo | 85. países |
| 26. creía | 55. hizo | 86. pases |
| 27. cuando | 56. hola (2) | 87. paso (5) |
| 28. cuántas
(d.int.) | 57. huevo | 88. pero (3) |
| 29. cuántos (d.
exc.) | 58. iba (3) | 89. piloto |
| | 59. iban | 90. poder |
| | 60. jajaja | 91. pollito (11) |

92. por (4)	106.sentía	120.tú
93. puso	107.ser	121.uauaua
94. qué (d)	108.si	122.un (5)
95. qué (pr. Int)	109.sí (adv) (4)	123.una
96. qué (pr. Exc.)	110.siempre	124.va
97. que (conj) (7)	111.sol	125.vas (2)
98. queríamos	112.solo (2)	126.viajar
99. quiero (2)	113.soy	127.viaje (2)
100.recorrió	114.suave	128.visitar
101.reían	115.sus (7)	129.voló (2)
102.sabéis	116.te	130.voy (2)
103.se (5)	117.tiempo (2)	131.y (11)
104.sé (3)	118.tontería	132.ya (3)
105.seas	119.triste (5)	

a) Número de palabras total: 87 / 132¹⁸

b) Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (26 / 47):

Formas no personales (6 / 9):

Infinitivo (6 / 9): conocer, escribir, hacer, jugar, leer, poder, ser, viajar, visitar.

¹⁸ La primera cifra que aparece entre paréntesis corresponde al cómputo realizado en el texto anterior. La segunda corresponde a la modalidad que se está analizando en cada caso.

Gerundio (- / 0)

Participio (- / 0)

Formas personales (20 / 38):

Indicativo (19 / 33):

Presentes (0 / 11): dice, estudias, mira, paso, quiero, sabéis, sé, soy, va, vas, voy.

Pretéritos imperfectos (8 / 10): creía, decían, era, estudiaban, iba, iban, lloraba, queríamos, reían, sentía,

Pretéritos perfectos simples (9 / 10): dijo, estudió, fue, hicieron, hizo, mandó, nació, puso, recorrió, voló.

Futuros de indicativo (1 / 2): conocerás, conseguirás.

Subjuntivo (1 / 5):

Presente (1/5): aprendas, diviertas, estés, pases, seas.

Imperativo (0 / 0)

b.2. Sustantivos (25 / 27):

Comunes (25 / 27):

Concretos (23 / 24): algodón, amigos, amiguitos, avión, besitos, bola, carta, cole, color, corral, cosas, día, gallina, hijo, huevo, lugares, mamá, mar, nubes, países, piloto, pollito, sol, viaje,

Abstractos (2 / 3): tontería, tiempo, fin,

Propios (0 / 0)

b.3. Determinantes (10 / 13):

Artículos determinados (3 / 4): la, las, el (9), los (3).

Artículos indeterminados (2 / 2): un (5), una.

Posesivos (2 / 3): nuestro, su (4), sus (3).

De cuantificación (1 / 2): muchos (3), muchas.

De exclusión (1 / 0): otros.

Contractos (1 / 2): al (8), del (2).

Interrogativos (0 / 2): qué, cuántas.

Exclamativos (0 / 1): cuántos.

b.4. Pronombres (6 / 11):

Personales (5 / 8): él (2), me, te, le (5), lo (6), se (5), tú, nosotros,

Totalizador (1 / 1): nada.

Exclamativo (0 / 1): qué

Interrogativo (0 / 1): qué

b.5. Adjetivos (9):

Significado sensorial (6 / 5): amarillito (3), gran, grande (2), lejano, suave,

Significado nocional (3 / 4): buen (2), contento, genial, triste (5).

b.6. Adverbios (7 / 13):

Tiempo (4 / 4): cuando, nunca, siempre, ya (3).

Modo (2 / 3): bien (4), como, solo (2).

Cuantificación (1 / 2): mucho (3), muy (3).

De negación (0 / 1): no (4).

De afirmación (0 / 1): sí (4).

De exclamación (1): cómo.

De interrogación (1): cómo.

b.7. Preposiciones (5 / 4): a (4), de (3), en (2), por (4).

b.8. Conjunciones (1 / 4):

Coordinadas (1 / 2)

Copulativa (1): y (11)

Adversativa (1): pero (3)

Subordinadas (0 / 2):

Anunciativa (1): que (7)

Condicional (1): si

b.9. Interjecciones (0 / 3): hola (2), adiós (9), Oh.

b.10. Onomatopeyas (0 / 3): jajaja, mua (5), uauaua.

6.2.2.2. Nivel sintáctico-oracional:

a) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica:

Frases (0 / 14): 2, 3, 6, 8, 9, 17, 19, 25, 30, 32, 34, 36, 38, 39.

Oraciones simples (3 / 11): 5, 7, 10, 13, 14, 15, 16, 21, 26, 31, 33.

Oraciones compuestas (7 / 12):

Por yuxtaposición (0 / 5): 4, 11, 20, 23, 24.

Por coordinación (4 / 2): 1 (O1 + Coord. Cop. <y>+ O2); 37 (O1 + Coord. Cop. + O2 + Coord. Cop. <y> O3)

Por subordinación (0 / 2): 18 (O1 + Or. Subord. Sust CD (Estilo Directo); 27 (O1 + Or. Subord. Sust CD <que>)

Mixtas (3 / 3): 12 (O1 + Orac. Subord. condicional <si> + Coord. Cop. <y> + Orac. Subord. Adv. tiempo + Coord. Cop. <y> O2); 22 (O1 + yuxt. O2 + Or. Subord. Sust.. CD <cómo>); 25 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2 + Or. Subord. Sust. CD + OS1 + yuxt + OS2 + yuxt + OS3).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad

Enunciativas (10 / 18): 1, 2, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 14, 18, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 31, 37.

Interrogativas (0 / 2): 28, 33.

Exclamativas (0 / 21): 2, 3, 6, 8, 9, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 26, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39.

6.2.2.1.3. Comunicación no verbal del emisor:

6.2.2.1.3.1. Posición: Alterna posición de pie y sentada a la altura de los niños. Se sienta cuando quiere centrar la atención de los niños en el escenario (2:49.65; 3:23.89; 7:20.97; 8:02.57; 8:43.55).

Desplazamientos: Es más estático, al incluir en la actividad a los demás niños (1 y 2 años), el espacio queda reducido y la profesora se mueve entre la primera fila y el escenario. Se encuentra muy limitada de movimientos.

6.2.2.1.3.2. Gesticulación facial:

- Alegría: con amplia sonrisa es dominante (1:43.64, 2:04.03 o 7:56.43, por ejemplo), además, la utiliza asociada a la palabra “feliz”. (20:50)
- Enfadado: ceño fruncido y boca enarcada hacia abajo al referirse a los “amiguitos” que no hacían nada (5:35).

6.2.2.1.3.3. Uso de la mirada: La mirada alterna entre el grupo y el escenario. Se dirige al grupo cuando interviene como narradora de pie, y al escenario cuando interviene como mediadora o dinamizadora del cuento, sentada o de pie. Usa la mirada de barrido. Cuando responde a alguna pregunta enfoca la atención directamente en el niño.

6.2.2.1.3.3. Gesticulación corporal:

Gestos emblemáticos:

- Dedo índice oscilando de un lado a otro (“negación”: 5:28.13)
- Dedo índice a los labios (“silencio”: 1:4.64; 2:27.85)
- Saluda, agitando la mano derecha (“hola” / “adiós”: 2:04.03; 2:13.76; 5:59.71).
- Mano a los labios lanzando besos (“besitos”: (8:28.26)

Gestos ilustrativos:

- Señala su ojo (“ver”: 00:45)
- Señala el oído (“escuchar: 8:58.76)
- Describe un arco superior con el brazo derecho (“cielo”: 8:23.92)
- Describe un arco inferior con el brazo derecho (“mar”: 8:24.00)
- Encogerse de hombros (“desconocimiento”: 7:43.20)
- Brazos abiertos en cruz diagonal (Evidencia o conclusión: 8:28)

- Subraya el episodio: dedo índice en movimiento ascendente y descendente remarcando las frases (seria) (2:32.11; 7:36.15).
- Cantidad (sorpresa): agita ambas manos simultáneamente (7:54.67)

Gestos reguladores:

- Lleva las manos a su espalda: Aparta la atención de sí misma para centrarla en el discurso o en el escenario (1:56.10; 2:05.51; 3:23.89; 8:12.56).
- Cruza las manos sobre el pecho: Indica la posición que deben adoptar los niños, posición de escuchar (00:35).
- Señala con el índice hacia el escenario: orienta con el gesto la atención en una dirección determinada (2:41.39).
- Atención y escucha: Dirige el oído al escenario (4:32.65)
- Aplausos: 2:17.19; 8:33.03.

Gestos de adaptación (0)

Gestos de dramatización:

- Agitar los codos flexionados (“aletear”: 20:30).
- Los dedos en pico de la mano derecha contra la palma de la mano izquierda (“picotear”: 9:10.32).
- Patear el suelo (“rascar”: 20:30).

6.2.2.1.3.1.. Interacción con el alumno receptor en el acto de comunicación

a. Atiende al niño y deja que se exprese

EPA (cámara 1) (7): 2:29,82; 2:39,54; 5:39,97; 7:43,20; 7:56,43; 8:51,06; 10:49,34.

b. Interrumpe al niño para continuar el relato:

c. Responde a la pregunta:

EPA (cámara 1): 5:39,97.

d. Ignora la pregunta

EPA (cámara 1): 1:37,35; 2:39,54; 7:43,20

e. Aplazamiento de la respuesta

6.2.2.1.3.2.. Elementos paralingüísticos

a. Tono: Fluctuante.

b. Inflexiones por variaciones tonales:

Uso de interrogaciones (8): 2:20,42; 2:25,49; 7:33,70; 8:12,56; 8:39,36; 10:49,34; 11:05,82; 11:13,20.

Uso de exclamaciones (39): 0:00,35; 1:15,04; 1:40,29; 1:48,71; 2:04,03; 2:05,51; 2:17,19; 2:27,85; 2:32,11; 2:39,54; 2:49,65; 2:52,18; 4:29,42; 4:32,65; 4:51,46; 4:57,42; 5:00,44; 5:15,69; 5:35,43; 5:38,10; 5:39,97; 5:59,71; 6:12,26; 6:14,34; 6:19,48; 7:20,97; 7:26,92; 7:49,61; 7:54,67; 7:56,43; 7:59,52; 8:07,10; 8:15,71; 8:35,18; 8:46,69; 8:50,04; 8:51,06; 10:46,59; 10:49,34.

Uso de onomatopeyas (1): 5:51,60.

Uso de pausas (0):

c. Volumen y dicción correctos: sí

6.3. Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación (*El pollito amarillito*)

6.3.1. Transcripción de intervenciones de los alumnos y respuestas de la profesora durante la actividad ¹⁹

M: 1. Ya mismo va a empezar... 2. ¡Uyyyyy, el teatro....! (0:00:35)... 3. ¡Venga, las manitas para escuchar!). 4. Que vamos a escuchar un teatro... 5. Lo vamos a escuchar y lo vamos a ver

Niño: 6. ¿Qué va a salir? (1:07.34)

M: 7. ¡Oy, qué bonito! (1:20.00). 8. Lo primero que vamos a hacer es que vamos a conocer los personajes del cuento. 9. El cuento se llama “El pollito amarillito” (*diminutivos*) (1:35.00). 10. Bien, vamos a ver los personajes.

M: 11. Vamos a ver quién es el pollito amarillito. (1:40.29)

M: 12. ¡Shhhhhhhh! (1:43.64)

M: 13. ¡El pollitooo...! 14. ¡Hola, pollito! 15. Ahora vamos a conocer a su mamá (2:01.48), la gallina. 16. A ver la mamá 17. ¡Hola, mamáaaa! 18. ¡Mira!

Niño: 19. ¡Holaaa! (2:12.44).

¹⁹ Referencias temporales tomadas de la cámara 1. Se han separado y numerado (sin paréntesis) las oraciones para facilitar su referencia, también se han mantenido las referencias temporales a la grabación (entre paréntesis) para su rápida localización. En este caso, las dos grabaciones se han registrado una tras otra, por lo que las referencias temporales son lineales y no precisan especificar la cámara.

M: 20. Y ahora vamos a conocer a sus amigos los pollitos. (2:17.19)
21. ¡Hola, amiguitos, hola! 22. ¡Hola! 23. ¡Un aplauso todos, venga!
24. ¿Tú ves bien? (2:25.49). 25. ¿Sí? 26. Vale. 27. Pues venga,
empezamos.

Niño: 28. ¡Vamos!

M: 29. ¡Shhhhhh! (2:39.54)

Niño: 30. ¡Un huevo!

M: (2:49.65) 31. ¡Shhhhhh! (2:52.18). 32. ¡Mira, mira, mira...! **M:** 33.
¡Psssss! (4:32.65). 34. “¡Sí, sí, sí! (5:44.15) 35. ¡Venga, vamos a hacer
palmitas! (6:24.14).

CANCIÓN: 36. Voy al cole (6:29.21)... 37. Lo paso muy bien... 38.
Lo paso genial...

Niño: (7:43.20) 39. ¿Dónde está el avión?

M: 40. ¡A ver, a ver si sale! (7:49.61) 41. ¡Uhhhh! (7:52.23). 42. Verás,
verás, mira, mira, 43. ¡Oh! (7:54.67). 44. ¡Hala!

Niño: 45. ¡Adiós!

M: 46. ¡Adiós, pollito! (7:59.52). 47. “Cucha”, adiós, adiós (8:12.56).
(8:41.17). 48. Ahora vamos a cantar la canción del pollito, ¿vale? 49.
Vamos a cantarla todos, la del pollito amarillito (8:46.69). 50. ¡Oy, oy,
oy! 51. ¡Qué contento el pollito! (8:50. 04). 52. ¡Hola, pollito! (8:51.06)
53. ¡Hola, mamá!

Niños: 54. ¡Hola!

M: 55. ¡Hola mamá gallina!

Niños: 56. ¡Hola, mamá gallina! (8:58.76)

M: 57. ¡Adiós, adiós! 58. Un aplauso (10:49.34), 59. ¡Oy, oy! 60. ¿A
quién le ha gustado el pollito?

Niño: 61. ¡A mí!

M: 62. ¿A que os ha gustado el pollito? 63. Pues hoy vais a llevar a casa un pollito (10:58.58). 64. Ahora nos vamos a llevar un pollito.

Niños: 65. Síii

M: 66. Claro, para jugar (11:03.10). 67. Y para contarle el cuento a mamá (11:05.82). 68. Mamá, este es el pollito amarillito, y le contáis lo que pasó, ¿vale? 69. Pues venga, que vamos a recoger el teatro (11:13.20) y os voy a enseñar el pollito, ¿vale? (11:16.96)

FINALIZA LA ACTIVIDAD

6.3.2. Comunicación verbal del alumno/receptor.

6.3.2.1. Nivel léxico-morfológico²⁰

GLOSARIO

²⁰ **ESTUDIO LÉXICO:** Se han subrayado tanto las palabras de nueva incorporación, como las repeticiones sobre las propias palabras del cuento. En el cómputo sólo se contabiliza la variable con respecto al cuento marcándose con un signo “+” entre paréntesis la repetición de un término ya anotado en la relación anterior

- | | | |
|--------------------------|-------------------|--------------------|
| 1. A (4 + <u>28</u>) | 30. contáis | 60. este (pr) |
| 2. adiós (9 + <u>6</u>) | 31. contar | 61. estés |
| 3. <u>ahora</u> (4) | 32. Contento | 62. estudiaban |
| 4. al (8 + 1) | (+1) | 63. estudias |
| 5. algodón | 33. Corral | 64. estudió |
| 6. amarillito (3 | 34. cosas (2) | 65. fin |
| + 4) | 35. creía | 66. fue (2) |
| 7. amiguitos (2 | 36. cuando | 67. gallina (1 + |
| + 1) | 37. cuántas | 3) |
| 8. amigos (1 + 1) | (d.int.) | 68. genial (1 + 1) |
| 9. <u>aplau</u> so (+2) | 38. cuántos (d. | 69. gran |
| 10. aprendas | exc.) | 70. grande (2) |
| 11. avión (1 + 1) | 39. cucha | 71. ha gustado |
| 12. besitos | 40. cuento (+3) | (+2) |
| 13. bien (4 + 2) | 41. Decían | 72. hacer (1 + 2) |
| 14. bola | 42. de (3) | 73. hala |
| 15. <u>bonito</u> | 43. del (2 + 3) | 74. hicieron |
| 16. buen | 44. día (2) | 75. hijo |
| 17. <u>canción</u> | 45. dice | 76. hizo |
| 18. <u>cantar</u> (+2) | 46. dijo | 77. hola (2 + 12) |
| 19. carta | 47. diviertas | 78. hoy |
| 20. <u>casa</u> | 48. dónde | 79. huevo (1 + 1) |
| 21. <u>claro</u> (int) | 49. el (8 + 13) | 80. iba (3) |
| 22. cole (8 + 1) | 50. él (2) | 81. iban |
| 23. color | 51. empezamos | 82. jajaja |
| 24. como | 52. empezar (+1) | 83. jugar (1 + 2) |
| 25. cómo (excl.) | 53. en (3) | 84. la (pr) (+ 2) |
| 26. cómo (int) | 54. enseñar | 85. la (d) (2 + 3) |
| 27. Conocer (1 | 55. era | 86. las (d) |
| +3) | 56. es (+3) | 87. le (5 + 3)) |
| 28. Conocerás | 57. escribir | 88. leer |
| 29. Conseguirás | 58. escuchar (+3) | 89. lejanos |
| | 59. está | 90. lo (6 + 6) |

91. los (d)(3 + 3)	124.personajes	150.ser
92. lugares (3)	(+2)	151.shhhhh (4)
93. llama	125.piloto	152.si
94. llevar (+2)	126.poder	153.sí (adv) (4 +
95. lloraba	127.pollito (11 +	6)
96. mamá (7 + 9)	16)	154.siempre
97. mandó	128.por (4)	155.sol
98. manitas	129.primer	156.solo (2)
99. mar	130.pues (+3)	157.soy
100.me	131.puso	158.su
101.mí	132.qué (d)	159.suave
102.mira(1 + 6)	133.qué (pr. int +	160.sus (7 + 1)
103.mismo	1)	161.te
104.mua (5)	134.qué (pr. exc.	162.teatro (+3)
105.mucho (adv)	+ 2)	163.tiempo (2)
106.muchos	135.que	164.todos (pr)
107.muy (3 + 1)	(pr.relativo)	(+2)
108.nació	(+2)	165.tontería
109.nada	136.que (conj) (7	166.triste (5)
110.no (4)	+ 4)	167.tú (1 + 1)
111.nos	137.queríamos	168.uauaua
112.nubes	138.quién (+2)	169.uhhhhh
113.nunca	139.quiero (2)	170.uyyyyy (+1)
114.oh (1 + 1)	140.recoger	171.un (5 + 5)
115.os (+2)	141.recorrió	172.una
116.oy (+6)	142.reían	173.vamos (+15)
117.países	143.sabéis	174.va (1+2)
118.palmitas	144.sale	175.vale (+4)
119.para (+3)	145.salir	176.vais
120.pases	146.se (5 + 1)	177.vas (2)
121.paso (5 + 2)	147.sé (3)	178.venga (+5)
122.pasó	148.seas	179.ver (+6)
123.pero (3)	149.sentía	180.verás (+2)

181.viajar	184.voló (2)	187.ya (3+1)
182.viaje (2)	185.voy (2 + 2)	
183.visitar	186.y (11 + 5)	

a) **Número de palabras total:** 87 / 132 / 187

b) **Clasificación morfológica:**

b.1. Verbos (26/ 47 / 70):

Formas no personales (6/ 9 / 18)²¹:

Infinitivo (9 / 9 / 18): cantar, conocer (1+3), contar, empezar, enseñar, escribir, escuchar (+3), hacer (1+2), jugar (1+2), leer, llevar, poder, recoger, salir, ser, viajar, ver (+6), visitar.

Gerundio (0)

Participio (0)

Formas personales (20 / 38 / 52):

Indicativo (19 / 33 / 47):

Presentes (0 / 11 / 22): contáis, dice, empezamos, es (+3), está, estudias, llama, mira, paso, quiero, sabéis, sé, soy, va, vais, vamos, va (+2), vale (+4), vamos (+15), vas, venga (+5), voy (2+2).

²¹ Se han anotado entre paréntesis la cantidad y variación producidas respecto a la reseña anterior.

Pretéritos imperfectos (8 / 10 / 10):
creía, decían, era, estudiaban, iba, iban,
lloraba, queríamos, reían, sentía.

Pretéritos perfectos simples (9 / 10 / 11): dijo, estudió, fue, hicieron, hizo,
mandó, nació, **pasó** puso, recorrió, voló.

Futuros de indicativo (1 / 2 / 3):
conocerás, conseguirás, verás (+2).

Pretéritos perfectos compuestos (0 / 0 / 1):
ha gustado (+2).

Subjuntivo (1 / 5 / 5)

Presentes (1 / 5 / 5): aprendas,
diviertas, estés, pases, seas.

Imperativo (0 / 0 / 0)

b.2. Sustantivos (27 / 30 / 38):

Comunes (25 / 27 / 35):

Concretos (23 / 24 / 32): algodón, amigos
(1+1), amiguitos (2+1), aplauso (+2),
avión (1+1), besitos, bola, canción, carta,
casa, cole (8+1), color, corral, cosas,
cuento (+3), día, gallina (1+3), hijo,
huevo (1+1), lugares, mamá (7+9),
manitas, mar, nubes, países, palmitas,
personajes (+2), piloto, pollito, sol, teatro
(+3), viaje.

Abstractos (2 / 3 / 3): tontería, tiempo,
fin.

Propios (0 / 0 / 0).

b.3. Determinantes (10 / 13 / 13):

Artículos determinados (3 / 4 / 4): la (2+3), las (1+1), el (9+13), los (3+3).

Artículos indeterminados (2 / 2 / 2): un (5+5), una.

Posesivos (2 / 3 / 3): nuestro, su (4+1), sus (7+1).

De cuantificación (1 / 2 / 2): muchos (3), muchas.

Contractos (1 / 2 / 2): al (8+1), del (2+3).

Interrogativos (0 / 2 / 2): qué, cuántas.

Exclamativos (0 / 1 / 1): cuántos.

b.4. Pronombres (6 / 11 / 19):

Personales (5 / 8 / 12): él (2), me, mí (+1), te, la (+2), le (5+3), lo (6+6), se (5+1), tú, nos (+1), os (+2), nosotros.

Demostrativos (0 / 0 / 1): este (+1).

Totalizador (1 / 1 / 2): nada, todos (+2).

Relativo (0 / 0 / 1): que (+2).

Exclamativo (0 / 1 / 1): qué.

Interrogativo (0 / 1 / 2): qué, quién.

b.5. Adjetivos (9 / 9 / 12):

Significado sensorial (5 / 5 / 5): amarillito (3+4), gran, grande (2), lejano, suave.

Significado nocional (4 / 4 / 7): bonito, buen (2), contento (1+1), genial (1+1), mismo, primero, triste (5).

b.6. Adverbios (7 / 12 / 17):

Tiempo (4 / 4 / 6): ahora (+4), cuando, hoy, nunca, siempre, ya (3+1).

Modo (2 / 3 / 4): bien (4 + 2), como, muy (3+1), solo (2).

Cuantificación (1 / 2 / 2): mucho (3), muy (3).

De negación (0 / 1 / 1): no (4).

De afirmación (0 / 1 / 1): sí (4+6).

De exclamación (0 / 1 / 1): cómo.

De interrogación (0 / 1 / 2): cómo, dónde.

b.7. Preposiciones (5 / 4 / 5): a (4+28), de (3), en (2), para (+3), por (4).

b.8. Conjunciones (1 / 4 / 4):

Coordinadas (1 / 4 / 2):

Copulativa (1 / 1 / 1): y (11+5).

Adversativa (1 / 1 / 1): pero (3).

Subordinadas (0 / 2 / 2):

Anunciativa (0 / 1 / 1): que (7).

Condicional (0 / 1 / 1): si.

b.9. Interjecciones (0 / 3 / 5): adiós (9+6), cucha, hala, hola (2+12), oh (1+1).

b.10. Onomatopeyas (0 / 3 / 7): jajaja, mua (5), oyyy (+6), shhhhh (+4), uauaua, uhhhhh, uyyyy (+1).

6.3.2.2. Nivel sintáctico-oracional:

a) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica.

Frases (0 / 14 / 36): 2, 7, 12, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 65, 66.

Oraciones simples (3 / 11 / 22): 1, 3, 4, 6, 10, 15, 18, 20, 24, 26, 28, 36, 37, 38, 39, 48, 49, 60, 62, 63, 64, 67.

Oraciones compuestas (7 / 12 / 12):

Por yuxtaposición (0 / 5 / 3): 27 (O1 + yuxt + O2); 32 (O1 + yuxt + O2 + yuxt + O3); 35 (O1 + yuxt + O2); 42 (O1 + yuxt + O2 + yuxt + O3 + yuxt + O4).

Por coordinación (0 / 2 / 2): 5 y 68 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2).

Por subordinación (0 / 2 / 2): 8 (Or. Subor. Adj. sustantivada + O1 + Or. Subord. Sust. <que>); 11 (O1 + Or. Subord. sust. CD <quién>).

Mixtas (3 / 3 / 1): 68 (O1 + yuxt + O2 + Coord. Cop. <y> O3).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas (10 / 18 / 20): 1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20, 36, 37, 38, 49, 63, 64, 66, 67, 68, 69.

Interrogativas (0 / 2 / 8): 6, 24, 25, 39, 48, 60, 62, 68.

Exclamativas (0 / 21 / 39): 2, 3, 7, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 65).

6.3.3. Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación.

6.3.3.1. Actitud de los alumnos/receptores durante la elocución: Centrada en la actividad.

6.3.3.2. Grado de implicación en el acto narrativo (o comunicativo): Activo.

6.3.3.3. Interacción con el emisor y el relato durante la actividad.

6.3.3.3.1. Número de interpelaciones por anticipación: 1 (30).

6.3.3.3.2. Número de interpelaciones por solicitud de información: 2 (6, 39).

6.3.3.3.4. Número de intervenciones por respuestas a preguntas planteadas: 7 (19, 28, 45, 54, 55, 61, 65).

6.3.3.3.5. Número de interpelaciones solicitando imágenes: 0.

6.3.3.3.6. Número de interrupciones por desconexión del relato: 4 (1:43; 2:32; 2:49; 4:29).

ANEXO 7

Análisis del cuento *Lisa va a la piscina*²²

7.1. El cuento base

TEXTO²³:

1. Lisa está muy contenta, hoy comienzan sus vacaciones y, para celebrarlo, sus papás la llevan a la piscina para que pueda jugar y divertirse en el agua con sus amigos.
2. -Vamos, Lisa, ¿estás preparada? –pregunta su papá.
3. Lisa ha preparado todo lo necesario para ir a la piscina: su bañador, su gorro, su toalla, sus chancas...
4. -¡Ah!, se me olvidaba el flotador. 5. Sí, vamos ya, papá, lo tengo todo preparado.
6. Lisa sale corriendo de casa, está impaciente por llegar a la calle.
7. Su papá, al verla salir corriendo, la agarra de la mano y le dice:

“¿Dónde vas tan deprisa?, por la calle tenemos que tener cuidado”.

²² Miguel Foronda, M^a.D., Pérez Martín, B. y Barcenilla Alonso, A. (2012). *Lisa 2 años. Proyecto didáctico*. León: Everest, p. 300

²³ Se han numerado las oraciones para facilitar su referencia y localización.

8. Durante el camino, su papá le recuerda que siempre se debe caminar por la acera y de la mano de papá o mamá. 9. De pronto, Lisa oye un ruido:

“Piiiiii, piiiiii...”

10. -¿Qué ruido es ese, papá?

11. Lisa y su padre han llegado a un paso de peatones.

12. -Es un policía, con un silbato, está dirigiendo el tráfico, tenemos que tener mucho cuidado; como ves, pasan muchos coches, motos y bicicletas, solo podemos cruzar por el paso de peatones, cuando nos lo dice el policía o cuando el muñequito del semáforo está en verde.

13. Lisa está muy atenta a las explicaciones de su papá.

14. -Papá, papá... el muñequito está rojo, por eso debemos parar, ¿verdad?

15. -Sí, Lisa –16. de pronto, el muñequito rojo se pone verde:

17. -Ahora, Lisa, está verde, ya podemos pasar.

18. Al otro lado de la carretera está la piscina y Lisa corre, quiere entrar lo antes posible, quiere darse un buen chapuzón y jugar con sus amigos en el agua.

19. Allí ve a todos sus amigos, la están esperando.

20. -Hola, Víctor, hola, María, hola, Eymy. 21. ¿Ya os habéis cambiado de ropa?

22. -Sí –dicen todos a la vez.

23. -Esperadme, yo también quiero ir con vosotros al agua.

FIN DEL CUENTO

7.1.1. Características narratológicas

7.1.1.1. Tipología del cuento: Realista didáctico.

7.1.1.2. Tipo de narrador: Omnisciente.

7.1.1.3. Tipo de estructura narrativa: Simple.

Presentación: Personajes y situación inicial.

Nudo: Caminar por la calle.

Desenlace: Llegar a la piscina.

Número de secuencias: 1

7.1.1.4. Desarrollo de la estructura temporal: lineal.

7.1.1.5. Tipo de héroe: Pasivo

7.1.1.6. Tipo de conflicto: sin conflicto

7.1.1.7. Modo de resolución: Fortuita

7.1.1.8. Personajes:

a) Número: 4 (los amigos no intervienen)

b) Tipología: planos

7.1.1.9. Actantes:

a) Número: 2

b) Tipología:

- Protagonista/héroe
- Enviante (papá).

7.1.1.10. Fuerzas actanciales:

a) Positivas: obediencia, diversión.

b) Negativas: 0

7.1.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado.

7.1.2.1. Nivel léxico-morfológico:

GLOSARIO

- | | | |
|----------------|-------------------|-------------------|
| 1. A (7) | 26. dar | 51. esperad |
| 2. Acera | 27. corre | 52. esperando |
| 3. agarra | 28. corriendo (2) | 53. está (8) |
| 4. agua (2) | 29. cruzar | 54. están |
| 5. ah | 30. cuando (2) | 55. estás |
| 6. ahora | 31. cuidado (2) | 56. explicaciones |
| 7. al (3) | 32. chanclas | 57. Eymy |
| 8. allí | 33. chapuzón | 58. flotador |
| 9. amigos (3) | 34. de (11) | 59. gorro |
| 10. antes | 35. debe | 60. ha preparado |
| 11. atenta | 36. debemos (2) | 61. habéis |
| 12. bañador | 37. del | cambiado |
| 13. bicicletas | 38. deprisa | 62. han llegado |
| 14. buen | 39. dice (2) | 63. hola (3) |
| 15. calle (2) | 40. dicen | 64. hoy |
| 16. caminar | 41. dirigiendo | 65. impaciente |
| 17. camino | 42. divertir | 66. ir (2) |
| 18. carretera | 43. dónde | 67. jugar (2) |
| 19. casa | 44. durante | 68. la (12) |
| 20. Celebrar | 45. el (10) | 69. la (pr)(3) |
| 21. coches | 46. en (3) | 70. lado |
| 22. Comienzan | 47. entrar | 71. le (2) |
| 23. como | 48. es (2) | 72. Lisa (10) |
| 24. con (4) | 49. ese | 73. lo (5) |
| 25. contenta | 50. eso | 74. llegar |

75. llevan	99. piscina (3)	125.sus (13)
76. mamá	100.podemos (2)	126.también
77. mano (2)	101.policía (2)	127.tan
78. María	102.pone	128.tenemos
79. me (2)	103.por (5)	129.tener (2)
80. motos	104.posible	130.tengo
81. mucho (det) (2)	105.pregunta	131.toalla
82. muñequito (3)	106.preparada (2)	132.todo (det) (3)
83. muy (2)	107.pronto (2)	133.todos (pr)
84. necesario	108.pueda	134.tráfico
85. nos	109.que (2)	135.un (5)
86. olvidaba (2)	110.qué (pr)	136.vacaciones
87. os	111.quiere (2)	137.vamos
88. oye	112.quiero	138.vas
89. padre	113.recuerda	139.ve
90. papá (9)	114.rojo (2)	140.ver
91. papás	115.ropa	141.verdad
92. para (3)	116.ruido (2)	142.verde (3)
93. parar	117.sale	143.ves
94. pasar	118.salir	144.vez
95. pasan	119.se (5)	145.y (9)
96. paso (2)	120.semáforo	146.Víctor
97. peatones (2)	121.sí (3)	147.vosotros
98. piii (2)	122.siempre	148.ya (3)
	123.silbato	149.yo
	124.solo (adv)	

c) Número de palabras total: 149

d) Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (49):

Formas no personales (18):

Infinitivo (14): caminar, celebrar, dar, cruzar, divertir, entrar, ir, jugar, llegar, parar, pasar, salir, tener, ver.

Gerundios (3): corriendo, dirigiendo, esperando.

Participio (1): preparada.

Formas personales (31):

Indicativo (27):

Presentes (24): agarra, corren comienzan, debe, debemos, dice, dicen, es, está, estás, llevan, oye, pasan, podemos, pone, pregunta, quiere, quiero, tenemos, tengo, vamos, vas, ves.

Pretéritos imperfectos (1): olvidaba.

Pretérito perfecto compuesto (3): ha preparado, habéis cambiado, han llegado.

Subjuntivo (1):

Presente (1): pueda.

Imperativo (3): esperad, recuerda, ve.

b.2. Sustantivos (41):

Comunes (37):

Concretos (32) : acera, agua (2), amigos, bañador, bicicletas, calle, camino, carretera, casa, coches, chanclas, chapuzón, flotador, gorro, lado,

mamá, mano (2), motos, muñequito (3), padre, papá (9), papás, paso (2), peatones (2), piscina (3), policía (2), ropa, ruido (2), semáforo, silbato, toalla, tráfico.

Abstractos (5): cuidado, explicaciones, vacaciones, verdad, vez.

Propios (4): Eymy, Lisa, María, Víctor.

b.3. Determinantes (9):

Artículos determinados (2): el (10), la (12).

Artículos indeterminados (1): un (5).

Demostrativos (1): ese.

Posesivos (1): sus (13).

Cuantificadores (1): mucho (2)

Totalizadores (1): todo.

Contractos (2): al (3), del.

b.4. Pronombres (13):

Personales (10): la (3), le (2), lo (10), me (2), nos, os, se (5), nosotros, yo.

Demostrativo (1): ese.

Totalizadores (1): todos.

Interrogativos (1): qué.

b.5. Adjetivos (8):

Significado sensorial (2): rojo (2), verde (3).

Significado nocional (6): atenta, buen, contenta, impaciente, necesario, posible.

b.6. Adverbios (16):

Tiempo (7): ahora, antes, cuando (2), hoy, pronto, siempre, ya (3).

Lugar (1): allí.

Modo (4): como, de prisa, solo, también.

Cuantificadores (2): muy (2), tan.

Interrogativos (1): dónde.

Afirmativos (1): sí (3).

b.7. Preposiciones (7): a (7), con (4), de (11), durante, en (3), para (3), por (5)

b.8. Conjunciones (3):

Coordinadas (2):

Copulativas (1): y (9)

Subordinadas (1):

Anunciativa (1): que.

Final (3): para que

b.9. Interjecciones (2): ah, hola (3).

b.10. Onomatopeyas (1): piii (2)

7.1.2.2. Nivel sintáctico-oracional:

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica:

Frases (2): 15, 20.

Oraciones simples (7): 4, 9, 10, 11, 13, 16, 21.

Oraciones compuestas (12):

Por yuxtaposición (5): 5 (O1 + yuxt + O2); 6 (O1 + yuxt + O2); 12 (O1 + yuxt. + O2 + yuxt.+ O3 + yuxt. + O4 + yuxt. + O5); 14 (O1 + yuxt + O2); 17 (O1 + yuxt + O2); 19 (O1 + yuxt + O2); 23 (O1 + yuxt + O2).

Por coordinación (0):

Por subordinación (2): 3 (O1 + Or. Subor. Adv. Final <para> + O2); 22 (O1 + Or. Subord. Sust. CD (est. Dir.)

Mixtas (5): 1 (O1 + yuxt + O2 + Coord. Cop <y> + O3 + Or. Subord. Adv. Final <para> O4 + Or. Subord. Adv. Final <para> O5 + Coord. Cop. <y> O6); **2** (O1 + Or. Subor. Sust. CD (est. Dir.) + yuxt + O3); **7** (O1 + Or. Subord. Adv. Tiempo + yuxt + O3 + Or. Subord. Sust. CD (est. Dir.) + O4 + yuxt + O5); **8** (O1 + Or. Subord. Sust. CD <que> + Coord. Cop. <y> + O3); **18** (O1 + Coord. Cop. <y> O2 + yuxt. + O3 + yuxt.+ O4).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas (20): 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23.

Interrogativas (5): 2, 7, 10, 14, 21.

Exclamativas (1): 4.

7.2. La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo. El cuento didáctico leído (*Lisa va a la piscina*)

7.2.1. TRANSCRIPCIÓN DEL CUENTO LEÍDO²⁴:

M: 1. “No lo vamos a contar, lo vamos a leer, entonces las manitas para escuchar (*cruza los brazos en el pecho*) y estad muy atentos que cuando yo os lea un trocito os voy a enseñar un truco, (00:10,09) ¿vale? (*lleva el dedo índice de la mano derecha a la barbilla y lo mantiene ahí.*)

N: 2. (00:18) ¿Es de noche? (interpelación respecto al cuento)

M: 3. No es de noche, hace sol, ¿vale? (responde al niño). 4. Es de día. 5. Porque como vamos a ir al cole de los mayores (se inclina levemente hacia delante y gesticula con la palma de la mano derecha hacia arriba. 4 niños tienen los brazos cruzados sobre el pecho, todos la miran). (00:25,34) 5. En el cole de los mayores ya nos van a enseñar a leer, nos van a enseñar a escribir (acompaña la enumeración con movimientos descendentes y ascendentes del brazo de subrayan el contenido. Genera expectativas jugando con su deseo de crecer)...

(00:33) 6. No te quites la pegatina, Inmaculada, ¿vale? (interpelación directa, reconducción de conductas, la llama por su nombre cuando la

²⁴ Las intervenciones de la profesora y los alumnos fuera del texto del cuento se han subrayado. Entre paréntesis las observaciones al desarrollo de la actividad realizada en el aula y anotadas en las grabaciones realizadas. En este caso no hay diferencia entre el texto base y la elocución al tratarse de lectura.

corrige. N1 estaba jugando con la pegatina, solo dos niños mantienen los brazos cruzados, N3 y N6). 7. Las manitas, así, así (vuelve a cruzar los brazos y a mostrar la postura a los niños. El rostro es muy expresivo, abre los ojos y alza las cejas. Genera hábitos)... 8. Entonces, tenemos que saber también escuchar cuentos (señala con su índice derecho el oído para asociarlo a “escuchar”. 4 niños tienen los brazos cruzados: N1, N2, N4 y N6) (00:39.54). 9. Porque ya somos mayores. 10. Los piolines, no (echa hacia atrás los hombros y levanta las manos mostrando las palmas a los niños mientras inclina levemente la cabeza hacia la izquierda. Movimiento de evidencia. 3 niños mantienen los brazos cruzados. Todos, excepto N5, mantienen la atención) (00:42.77). 11. Ellos no pueden leer el cuento... (utiliza la lectura como marca diferencial, expectativas. Los niños reaccionan muy bien ante la técnica de motivación positiva) (00:47).

N: 12. Porque son muy chicos.

M: 13. Porque son muy chicos (*respuesta confirmatoria, mueve los brazos hacia atrás elevándolos y mostrando las palmas. Movimiento de evidencia. Refuerzo positivo de conducta, aprueba la intervención del niño y la subraya repitiendo sus palabras. Tono exclamativo*) (00:49).

N3: 14. Tienen pañales.

M: 15. Tienen pañaleees.

N3: 16. Chupete.

M: 17. Y chupeeetes (*movimiento confirmatorio subrayando las palabras con el movimiento descendente del brazo. N1, N4, N6 y N7 mantienen los brazos cruzados. Todos atentos a la profesora*) (00:53.67).

N6: 18. Y biberones.

M: 18.1. Y biberooones. 18.2. Pero nosotros ya somos mayores (*subraya la evidencia encogiendo levemente los hombros y elevando a la horizontal el brazo izquierdo. Muestra las palmas a los niños*) (00:56.01). 19. Pues vamos a leer ahora el cuento (*se coloca las gafas y abre el libro*).

N: 20. Y el pañal (*los niños entran en el juego, imitan a sus compañeros, tratan de que la profesora les confirme también a ellos. Obtener su atención y un refuerzo positivo*) (1:02.72).

M: 21. ¡Vamos a ver qué me gusta a míiii! (*realiza una pausa mientras hojea y hace como que busca*). 22. ¡Ay! (*mira a los niños abriendo mucho los ojos, alza las cejas, cara de sorpresa e ilusión*) (1:04.51). 23. ¿Queréis que cuente el de Lisa cuando va a la piscina? (*todos atentos, N2 y N6 mantienen los brazos cruzados*).

N: 24. ¡Síiiiiii! (*respuesta positiva generalizada*) (1:11.36)

M: 25. ¡Ahhhh! (*abre mucho la boca y subraya el tono exclamativo de sorpresa*). 26. A ver si lo encuentro, a ver si lo encuentro... (*realiza una pausa mientras hojea el libro para localizarlo, dramatización*) (1:12.29). 27. ¡Ay! 28. Me parece que es este. 29. Vamos a empezar (*ha bajado el volumen y el tono de voz y comienza a leer*) (1:15.63). “Lisa está muy contenta (*vocalización más cuidada, pronuncia la “-s-“ implosiva. Ahora la vista se desplaza del libro a los alumnos, practica la lectura anticipativa y la mirada de barrido*) (1:19.45). Hoy comienzan sus vacaciones (*cara de sorpresa*) (1:23.35) ¡Ah! (*exclamación*). Y para celebrarlo sus papás la llevan a la piscina para que pueda jugar y divertirse en el agua con sus amigos, ¡qué bien! (*admiración suave*) (1:26.74).

-Vamos, Lisa, ¿estás preparada? (*exclamación, interrogación, estilo directo*) (1:38.13), le pregunta su papá. Lisa ha preparado todo lo

necesario para ir a la piscina (*acompaña la enumeración con movimientos oscilantes del cuerpo*): su bañador, su gorro, su toalla, sus chancas... Todo, todo lo tiene preparado.

N3: 30. Su flotador.

M: 31. Su flotador (*detiene la lectura para mirar al niño cuando responde. La repetición literal de la aportación del niño refuerza positivamente su participación. Refuerzo positivo e Interacción*) (2:02.74).

N5: 32. Y la crema.

M: 33. Y la crema (*los niños comienzan a intervenir atropelladamente, pero ella los deja terminar la frase*) (2:09)

N: 34. Y los manguitos... Y la toalla... Y el bañador (*varios quieren intervenir simultáneamente*) (2:15).

M: 35. Y los manguitos, a ver lo que dice, ¡Ay! (*exclamación, trata de retomar la atención creando expectativa a través de la sorpresa, ha subido el volumen*) (2:15.91). ” ¡Ay! Se me olvidaba el flotador”, dice. “Sí, sí. Vamos ya, papá (*estilo directo, uso de exclamaciones*) (2:17.88). Ya lo tengo todo preparado, Papá (2:27.20). Lisa sale corriendo de casa, está impaciente por llegar a la calle. Su papá, al verla salir corriendo (*mueve la mano de adentro hacia afuera subrayando el significado de “salir”*) (2:29.86), la agarra de la mano (*gesto de agarrar y cara de susto, subraya el significado de “agarrar, emoción asociada al gesto*) (2:38.68) y le dice: “¿Dónde vas tan deprisa?” (*eleva la mano haciendo un aspaviento*) (2:40.01). Lisa, ¿dónde vas?”(*estilo directo; vocativo, interrogativa*).

N3: 36. A ver (*el niño solicita ver las imágenes*) (2:45.20).

M: 37. ¡Uy! (*exclamación*). 38. Eso te lo enseño ahora (*responde de aplazamiento al niño*) (2:45.71). 39. Ahora vamos a ver los dibujos

(retoma la lectura). “Por la calle tenemos que tener mucho cuidado” *(estilo directo; movimiento admonitorio, levantando el dedo índice de la mano izquierda)* (2:50.19), le dice su papá. Durante el camino, su papá le recuerda...

N3: 40. ¿Y...? *(desea intervenir)* (2:57.82).

M: 41. Ahora vamos despacito, Laura, luego ya lo contamos *(interpelación de control, desoye a N3, respuesta de aplazamiento)* (2:59.20) *(retoma la lectura)* “Durante el camino, su papá le recuerda que siempre se debe caminar por la acera *(instrucciones comportamiento)*.”

N: 42. Y por la acera va... *(interpelación del niño)*

M: 43. Vamos a ver, por la acera va... *(otros niños tratan de intervenir. Gesto admonitorio, eleva el dedo índice de la mano derecha)* 44. ¡Shhhh! (3:10.96) *(retoma el cuento)* “... de la mano de su papá *(instrucciones; nota que Hugo, N8, se ha girado y lo interpela directamente)* (3:13.63). 45. ¡Mira, Hugo! *(imperativo; vocativo)* (3:15.10) *(el niño responde con su conducta, Hugo, N8, se gira hacia la profesora)* (3:15.90). “De pronto, Lisa, oye un ruido *(Hugo vuelve a girarse para curiosear los cajones)* (3:21.67): ¡piiii, piii! *(onomatopeya)* (3:26.36).

N3: 46. ¡El policía! *(anticipación)*

M: *(no responde a la intervención y continúa)* “¿Qué ruido es ese, papá?” *(interrogación directa, vocativo)* (3:30.69)

N3: *(insiste elevando el volumen)* 47. ¡El policía!

M: *(sonriendo y respondiendo)* 48. ¿El policía? *(crea expectativas a través de la interrogación repitiendo las palabras del niño)* (3:30.69).

49. ¡A ver, vamos a ver, Hugo! *(vocativo, interpelación directa. Hugo seguía girado. La profesora se levanta, se dirige a él, lo reconduce)*

(3:35.08). 50. ¡A ver si es la policía o no! (*cierra el cajón y lo vuelve a sentar*) (3:36.39). 51. ¡Date la vuelta! (*Dirigiéndose directamente a Hugo; imperativo*) (3:40.31). 52. ¡Vamos, Hugo, que es la policía, vamos a ver! (*regresa a su silla, se sienta, Hugo ya se ha girado en su dirección por sí mismo*) (3:42.98). 53. ¡A ver, a ver, a ver! (*mientras hojea el libro para retomar la lectura*) (3:46.27). 54. ¡Ahhhh! (*exclamación; expresión de sorpresa mientras cierra el libro bruscamente*) (3:49.39). 55. ¡Sí, el policía! (*movimientos de asentimiento y una gran sonrisa*) (3:50.63).

N: 56. A ver (*solicitan ver los dibujos*).

M: 57. Espera, espera, espera (*repetición léxica, repuesta de aplazamiento*) que ya he mirado, que es el policía, voy a seguir. Dice, “¿Qué ruido es ese, papá?” (*interrogación directa*) (4:00.54). Lisa y su padre han llegado a un paso de peatones. Es un policía que con su silbato está dirigiendo el tráfico. Tenemos que tener mucho cuidado (*arquea exageradamente las cejas, movimiento admonitorio*) (4:11.60). Como ves, pasan coches (*relación de causalidad; acompaña el texto con movimiento admonitorio del dedo índice mano izquierda*) (4:14.35), pasan motos (*va tocando con el pulgar los sucesivos dedos remarcando la enumeración. La mirada se alterna entre el libro y los niños. Ya ninguno mantiene los brazos cruzados. Hugo está atento*) (4:17.41)... Pasan bicicletas. Solo podemos cruzar por el paso de peatones (*abre mucho los ojos, subraya la frase con el gesto*) (4:22.08)... cuando nos lo diga el policía (*movimiento admonitorio, dedo índice de la mano derecha*) (4:25.58), o cuando el muñequito esté de color verde (*dedos en forma de “ok” y movimientos de confirmación ascendentes y descendentes*) (4:28.07).

N3: 58. O rojo... (*interpelación anticipativa*) (4:31.64)

M: 59. Si está rojo nos tenemos que parar (*responde y aclara, rectifica a la niña si usar la negación*) (4:32.74)... y si está verde el muñequito podemos cruzar (*acompaña los verbos “parar” y “cruzar” con movimientos de la mano que subrayan y aclaran el significado; educación de conductas*) (4:35.62). 60. ¡Vale! (*vuelve a la lectura*) (4:38.77). “Papá, papá, el muñequito está en rojo (*vocativos, estilo directo*) (4:40.30), por eso tenemos que esperar, ¿verdad? (*educación de conducta, ante la duda, preguntar; uso de interrogativas*) (4:44.33). “Sí, Lisa, cuando está rojo tenemos que parar (*NI se tumba en la colchoneta*) (4:46.49). De pronto el muñequito... (*con la mano izquierda incorpora a NI sin dejar de leer*) (4:50.19)... se pone verde (*NI recupera su posición*) (4:53.52). Ahora, Lisa, ahora está verde, ya podemos pasar. Al otro lado de la carretera está la piscina (*gesto de sorpresa abriendo mucho la boca y arqueando las cejas*). 61. ¡Ahhh! (*exclamación*) (5:04.21). Y Lisa corre, quiere entrar lo antes posible y (*acelerando la dicción, nerviosismo, ilusión*) (5:04.90), quiere darse un buen chapuzón, tiene mucho calor. Y quiere jugar con sus amigos en el agua. Allí ve a toooodos sus amigos (*el brazo izquierdo describe un arco hacia afuera*) (5:14.75). Todos están esperando.

N: 62. A ver (*solicitan ver las imágenes. No responde ahora y continúa la lectura*) (5:19.19).

M: ¡Hola, Tito! (*dramatización, saluda con la mano izquierda*) (5:19.69). ¡Hola, hola, Eimi!, ¡hola, María! ¡Ah! (*cara de sorpresa, eleva las cejas y abre la boca*) (5:21.00). Si están todos en la piscina.

N3: 63. A ver (*solicita ver las imágenes*) (5:26.96)

M: 64. Ahora lo vamos a ver todo, ahora lo vamos a ver (*reiteración léxica; responde al niño*) (5:27.70). “¿Ya os habéis cambiado de ropa?”, le dice (*interrogación, mira directamente a N3*) (5:29.96) a sus

amigos (*N1 no logra permanecer sentada*) (5:34.43). “Sí, sí (*reiteración léxica*), te estamos esperando (*cara de sorpresa, boca en “o”*) (5:34.71). ¡Ay!, pues esperadme, que (*aceleración de la elocución, nerviosismo*) (5:35.73), que me quito la ropa y me meto en el agua”. Lisa se metió en el agua y lo pasó ¡genial! (*subraya la palabra; exclamación; encoge los hombros*) (5:41.42) en la piscina de sus amigos (*Hugo, N8, dibujando con el dedo en el suelo*)(5:46.24). 65. Y colorín colorado, este cuento de Lisa se ha... (*deja la frase en suspensión para que los niños respondan*)

N3: 66. A ver (*solicita ver las imágenes. Maribel gesticula con la mano pidiéndole paciencia, movimiento ascendente y descendente con la palma hacia el suelo*) (5:54.65).

M: 67. Ahora, ahora (*repetición*) lo vamos a ver, venga (5:57.81) (*responde al niño y hojea el libro para seleccionar imágenes*) (5:59.49). 68. ¡Preparadooooo! 69. ¡Uy! (*crea expectativas; cara de sorpresa, muy sonriente, arquea las cejas*)(5:59.50). 70. ¡Verás, verás, verás, verás! (*repetición; apoya el libro contra su pecho; todos los niños atentos*) (6:01.63). 71. ¡Miraaa! (*gira el libro, lo abre, les muestra la imagen y va señalando los dibujos con el dedo índice de la mano derecha*). 72. Esta es cuando Lisa se está preparando (6:06.69). 73. Todo lo que necesitaba para la piscina, ¿lo veis? (*interrogación; señalamiento; los niños enfocan su atención hacia las imágenes*)(6:09.41). 74. La toalla...

N5: 75. El bañador (*anticipación*)

M: 76. El bañador (*repetición confirmatoria, refuerzo positivo*) (6:15.76)

N3:77. La toalla

M: 78. El flotador (*mira a N3 y espera, N3 continúa la enumeración*)

N3: 79. Los manguitos...

M: 80. Los manguitos (*repetición confirmatoria, refuerzo positivo; alarga las palabras, gesticula con las manos*) (6:21:81). 81. La crema...

N5: 82. El manguito de ese se ha perdido (*interactúa y busca relación de causalidad*) (6:24.60)

M: 83. Porque este llevaba el flotador redondo (*señala el flotador en el dibujo trazando el círculo con su dedo; refuerzo léxico*) (6:26.61). *No llevaba manguitos (mueve el dedo índice de izquierda a derecha subrayando la negación; refuerzo léxico)* (6:28.86). 84. ¿Sabes? (*interpelación directa*) (6:31.12), llevaba flotador. Bueno y ahora ya todo preparado... 85. ¡Ahhhh! (*exclamación*) 86. ¡Shiiiiiss! (*llama de nuevo la atención señalando una imagen del libro*) (6:37.41) 87. Y esto es importante: la habitación recogida (*normas de conducta*), ¿qué había hecho con la toalla? (*interpelación directa*) (6:42.46).

N5: 88. Guardarla (*responde*)

M: 89. ¡Muy bien! (*respuesta confirmatoria*) (6:45.66), guardarla porque se va a la calle y su habitación recogida (*causalidad, normas de conducta*) (6:46.28).

N5: 90. No está guardada (*interacción para rectificación*)

M: 91. Sí, sí está guardada, lo que pasa es que sale un poquito de la caja (*señala con el índice la imagen; responde al niño*) (6:52.71). 92. Pero mira, todo en la estantería (*suenan el timbre de entrada, brevísimas pausas, sigue dirigiendo su mirada a la niña que interpela, N5, mantiene el contacto visual*) (6:57.10).

N5: 93. Estaba guardado el coche y por eso no sale ahí (*causalidad, interacción con el cuento y la imagen; la profesora espera*

pacientemente a que construya y concluya la frase antes de responderle) (7:05.72).

M: 94. ¡Claro! 95. ¡Ea! (*interjección, respuesta confirmatoria, refuerzo de conducta*) (7:10.87). 96. Pues vámonos, vámonos (*repetición; pasa la página del libro*) (7:12.40). 97. Míralo, míralo... (*repetición*), ¡chaaan! (*crea expectativas, todos los niños atentos al siguiente dibujo*) (7:15.43). 98. Este, ¿quién es? (*interpelación directa; señalamiento con el dedo índice hacia la imagen*) (7:16.56).

Varios niños: 99. ¡El policía! (*los niños responden e interactúan*) (7:17.60)

M: 100. ¿Qué hacía el policía?, ¿qué hacía? (*repetición, interpelación directa, espera respuesta; cara de alegría, amplia sonrisa y cejas hacia arriba*) (7:20.48).

Varios niños: 101. ¡Piiiiii! (*los niños responden e interactúan*).

M: 102. ¡Piiii! (*onomatopeya; se lleva la mano derecha a la boca y simula tocar un silbato, dramatización, N3 y N5 la imitan*) (7:23.19).

103. ¡Oy, oy, oy, el policía! 104. Y entonces por la carretera, ¿qué pasa por la carretera?, ¿el qué? (*interpelación directa, espera respuesta; repetición*) (7:29.48).

N: 105. Coches (*varios niños siguen y repiten; imitación de conductas*).

M: 106. ¡Coches! (*repetición confirmatoria*) (7:31.61) (*varios niños hablan a la vez, la profesora va subrayando las respuestas correctas mediante la repetición*)

M: 107. ¡Motos! (7:32.88)

N: 108. ¡Bicicletas!

M:109. ¡Bicicletas! (*movimiento confirmatorio de la mano descendiendo con la palma hacia arriba acompañado de movimiento afirmativo con la cabeza*) (7:35.67)

N: (*intervienen varios a la vez. N3 pregunta*) 110. ¿Y dónde están las bicicletas?

M: 111. A ver dónde (*gira el libro para mirar ella misma las imágenes*) (7:38:41). 112. ¡Ah! (*exclamación*). 113. Pues no se ven (*vuelve a girar el libro hacia los niños* (7:41.31). 114. Aquí no hay bicicletas, pero también pasan, también. 115. Y estas rallitas, entonces, ¿cómo se llaman? (*interpelación directa; señalamiento con el dedo índice sobre la imagen*) (7:46.38).

N5: 116. Blanco.

M: 117. Que no es blanco, estas rallitas blancas, ¿cómo se llaman? (*interpelación directa, vocabulario*)

N5: 118. Lo blanco (*otros niños dan diversas respuestas y ella espera hasta que uno acierta y lo subraya*).

M: 119. El paso de peatones (7:59.01), ¡muy bien! (*respuesta confirmatoria, refuerzo de conducta*).

N5: 120. Ya está en verde (*interactúa; anticipación*).

M: 121 ¡Ves! (*señalando la imagen*) (8:03.40). 122. Estos que tienen un círculo es para que los miren los coches y estos que tienen un muñeco para que los miren los peatones (*normas de conducta*) (8:04.26), las personas que van a cruzar (*definición léxica*) (8:12.02). 123. Y le dice: ¡Papá, papá (*señala las imágenes*) (8:14.38), que ya se ha puesto el muñeco verde!, ¿ves? (*interpelación retórica, no espera respuesta*) (8:20.00)

N5: 124. Y el muñeco se ha ponío... (*N8, Hugo, se ha levantado y sale andando. Maribel lo llama*)

M: 125. Hugo, ¿dónde vas? (*con un gesto de la mano derecha le indica que regrese a su sitio;*(8:25.18) *se levanta y va a por él* (8:29.19), *lo coge de la mano mientras trata de generarle expectativas*), 126. Hugo, que ya está aquí la piscina, corre. (8:30.22), corre, que va a salir la piscina (*repetición, lo devuelve a su sitio. A Hugo le interesa la cámara*) (8:32.96). 127. ¡Hala, mira! (*se dirige a Hugo que sigue pendiente de la cámara*) (8:39.88). ¿Ves?, 128.1. Dice a sus amigos, ¡Hola, Isa!, (*agita la mano como saludando, logra retomar la atención de Hugo*) (8:43.47) ya he llegado. 128.2. ¡Hola, Eimi!, ¡hola, María!''. 128.3. Mira, todos en el agua (*imperativo*)

N5: 129. Tienen manguitos.

M: 130. ¡Claro, tiene manguitos! (*responde repitiendo, confirmatorio, refuerzo positivo, señala en el libro*). 131. Mira este (8:53.21), tiene manguitos; la niña tiene flotador, Lisa también lleva flotador...

N5: 132. Como ese (*señalando con el dedo índice la imagen e incorporándose*) (9:01.88) de ahí.

M: 133. ¡Claro! (*responde y confirma, refuerzo positivo*) (9:03.87). 134. Y pasaron un día... 135.1. ¡Oh, qué bien lo pasaron! 135.2. Se metieron en el agua, ¡Chum! (*onomatopeya, las manos en movimiento descendente simulan la zambullida, dramatización*) (9:08.82).

N5: 136. Y se ahogan (*interactúa, anticipación, miedos*)

M: 137. ¡Cómo se va a ahogar si llevaba (*encoge los hombros, subraya lo evidente, atiende a desmontar el miedo*) (9:12.06) los flotadores y los manguitos! 138. Y, además, estaba aprendiendo a nadar (*motivación al aprendizaje*).

N5: 139. Y los pies así (*mueve los pies como si estuviera chapoteando; interacción con el cuento*) (9:17.08).

M: 140. Efectivamente (*confirmación, refuerzo de conducta*) (9:20.24), ¿quién sabe nadar?, ¿quién sabe nadar? (*interpelación directa, espera respuesta; repetición*) (9:21.94)

Varios niños: 141. Yo, yo, yo (*N1, N4 y N5 responden levantando el brazo, N2 se suma; imitación; se impacientan, comienzan a agitar los brazos simulando el movimiento*) (9:24.78).

M: 142.1. Inmaculada, tú de pie, a ver cómo nadas tú (*N1 se incorpora y va junto a ella*) (9:27.19). 142.2. ¿Qué haces con los brazos? A ver, a ver (*repetición; N1 comienza a bracear, todos atentos*) (9:30.43). 143. ¡Hala, qué bien! (*alabanza, refuerzo positivo de conducta*) (9:33.47). 144. ¿Y los pies también? 145. A ver, siéntate aquí como si estuvieras en el agua (*N1 no se sienta, comienza a flexionar las rodillas moviendo hacia atrás los pies alternativamente* (9:35.22), *establece contacto físico con la niña, la sujeta del brazo izquierdo*). Muy bien, muy bien, muy bien (*repetición; alabanza; refuerzo positivo de conducta; apoyando su mano en el hombro le indica que se siente en su sitio*) (9:41.07). 146. ¡Claro! Venga, Claudia, ahora a ver tú cómo lo haces (*N1 ya ha vuelto a su sitio y Claudia, N5, se adelanta hasta ella y comienza a bracear. Establece un contacto físico con la niña*) (9:45.51). 147. Ven, tumbate en el suelo; así (*sosteniéndola por el brazo izquierdo la acompaña en el movimiento mientras se tumba. N8 se ha levantado y curiosear los cajones a su espalda*) (9:48.49). 148. Como si fuera la piscina, venga, esto es la piscina (*repetición; Hugo sigue distraído*) (9:53.64). 149. Tumbate, tumbate (*repetición*), estira las piernas (*su mano izquierda presiona suavemente la espalda de la niña para que se tumbe mientras la mano derecha le ayuda a estirar las piernas; Hugo sigue a lo suyo con los cajones*) (9:55.57). 150. Así, venga (*sigue ayudándola a situarse. Hugo vuelve a sentarse*) (9:59.47).

151. ¡Ahí!, ¡Vamos a nadar! (N5 ya tumbada comienza a moverse; N8 vuelto de nuevo hacia los cajones, atrae la atención de N7 que se vuelve también a mirar qué hace) (10:05.64). 152. ¿Cómo se mueven los brazos? 153. Para adelante, para adelante (repetición; Hugo se levanta) (10:07.09); para adelante, para adelante (la profesora bracea también imitando el movimiento, se dirige a Hugo y reclama su atención con gesto admonitorio, levantando el dedo índice señalándolo directamente, Hugo comienza a bracear) (10:11.94). 154. ¡A ver, Hugo! 155. ¡Uy! (la profesora se lleva ambas manos a la cabeza, movimiento de afirmación con la cabeza; N8 sonríe mientras sigue moviendo los brazos) (10:16.74). 156. ¡Uy, qué bien nada! ¡Mira, mira! (enfoca la atención de los demás sobre N8; refuerzo positivo; N1 se ha levantado, N4 también, buscan la atención y el refuerzo de la profesora) (10:17.86). 157. Mira, mira cómo nada Laura (Laura ha comenzado a gesticular como nadando a braza), así (imita ella misma el movimiento; mientras, Hugo se ha acercado a ella y los niños se levantan, excepto N2 y N3) (10:21.81).

Varios niños: 158. Mira, mira yo (tratan de llamar su atención, algunos bracean, N8 y N5 junto a Maribel señalan imágenes del libro, N6, de pie solo mantiene los brazos cruzados (10:28.49), unos y otros comienzan a comentar los dibujos, cada uno trata de llamar la atención a su manera rodeando a Maribel (10:30.53).

M: 159. Eso ya el próximo día. 160. No lo vamos a ver hoy (los niños ya se mueven cada cual a su aire; (10:37.52) Hugo se ha dirigido a la cámara y la ha movido, Claudia, N5, lo acompaña). 161. Tenemos que decirle a mamá que nos enseñe a nadar (implicación familiar) (la profesora se ha dirigido a Hugo, lo sujeta con la mano derecha y lo va devolviendo a la alfombra mientras sigue hablando) (10:42.40), y

cuando ya sepamos nadar bien, ya no necesitamos el flotador (*expectativas aprendizaje-crecimiento*) (*Hugo sigue pendiente de la cámara; (10:55.18) todos intervienen a la vez, están dispersos. De vez en cuando, Maribel responde a alguno de ellos*). 162. ¡Claro! 163. A ver, vamos a poner... (11:01.56), venga, vamos a nadar, venga (repetición), una, dos y tres, venga (*comienza a braccar como si nadara; su movimiento atrae la atención de los niños; todos de nuevo pendientes de ella*) (11:06.90). 164. Uno, dos, uno dos, uno dos... (*Hugo sigue con la cámara; (11:11.05) vuelve a sonar el timbre de la puerta*). 165. ¡Hugo, venga, vámonos, Hugo! (*interpelación directa para captar su atención*) (11:14.94). *¡Oye, ¿y si nos metemos dentro del agua? (simula saltar al agua agachándose bruscamente - dramatización)* (11:18.09). 166. Hugo, Hugo (*interpelación, Hugo sigue deambulando despistado*) (11:22.18). 167. Ven, Hugo, que estamos dentro del agua, vente (*interpelación directa*) (11:26.98). 168. Corre, corre, corre, métete aquí en la piscina (*Hugo sigue interesado en la cámara, los demás niños agachados, siguen el juego de la profesora*) (11:30.28). 169. Vente, vente, Jesús. 170. Y ahora fuera, una, dos y... (*se levanta saltando y elevando los brazos como si saliera del agua. Ha logrado capturar la atención de Hugo*) (11:34.53). 171. Olé, nos secamos (*realiza los movimientos mientras los niños, en su mayoría la imitan*) (11:38.47) 172. Vamos a secarnos bien con la toalla. 173. Oye, también hay que ducharse antes... (*movimiento admonitorio con el índice*) (11:41.41) 174. Y después de meterse en la piscina, ¿eh?
N: 175. Vale (11:51.41)
M: 176. Eso, no se te olvide (*responde, bidireccionalidad*) (11:52.18).
 177. Venga, pues iros a la ducha (*eleva las manos y finge ducharse*)

178. Pshhhhhh (onomatopeya, representación) (11:53.50) (5 niños están imitando sus movimientos) (11:55.85).

N: 179. ¿Salía de aquí? (pregunta inmersión en la historia)

M: 180. Salía de aquí (el agua salía de la mano) (responde, bidireccionalidad) (12:00.11). 181. Venga, ahora vamos a secarnos con la toalla todo (vuelve a tomar del brazo a Hugo, que jugaba fuera de cámara, para reconducirlo a la alfombra) (12:01.39). 182. Ahora nos sentamos y vamos a sacar sillitas porque vamos a comer (causalidad; los niños se dirigen a la zona de las mesas; Claudia se sube a la ventana) (12:06.38). 183. ¡Claudia, Claudia! (interpelación directa; se acerca a ella y la conduce también a la zona de comedor) (12:15.41).

CESE DE LA ACTIVIDAD

7.2.1.1. Función del emisor: emisor-transmisor, mediador.

7.2.1.2. Comunicación verbal del emisor:

7.2.1.2.1. Nivel léxico-morfológico:

GLOSARIO:

- | | | |
|------------------|-------------------|--------------------|
| 1. A (7 + 30) | 7. ahí (+ 2) | 13. amigos (3 + 1) |
| 2. Acera (1 + 2) | 8. ahogan | 14. antes |
| 3. además | 9. ahogar | 15. aprendiendo |
| 4. agarra | 10. ahora (1 + 9) | 16. aquí (+3) |
| 5. agua (2 + 2) | 11. al (3 + 1) | 17. así (+ 3) |
| 6. ah (1 + 4) | 12. allí | 18. atenta |

19. atentos	54. cuentos (+4)	91. ese (pr + 2)
20. ay (+ 2)	55. cuidado (2)	92. eso (1 + 1)
21. bañador (1 + 2)	56. chanclas	93. espera (+3)
22. biberones (+ 2)	57. chapuzón	94. esperad
23. bicicletas (1 + 4)	58. chicos	95. esperando
24. bien (+ 3)	59. chum	96. esta (det + 3)
25. blanco (+ 4)	60. chupete (+ 2)	97. está (8 + 7)
26. buen	61. dar	98. estaba (+ 2)
27. bueno	62. de (11 + 10)	99. estad
28. caja	63. debe	100. están (1 + 1)
29. calle (2 + 1)	64. debemos (2)	101. estantería
30. caminar	65. del	102. estás
31. camino	66. deprisa	103. este (det)
32. carretera (1 + 2)	67. despacito	104. este (pr + 4)
33. casa	68. día (+ 2)	105. esto
34. Celebrar	69. dibujos (+ 1)	106. estos (det + 2)
35. círculo	70. dice (2 + 5)	107. explicaciones
36. Claro (int +3)	71. dicen	108. Eymy
37. coches (1 + 4)	72. dirigiendo	109. flotador (1 + 7)
38. cole (+ 2)	73. divertir	110. gorro
39. colorado	74. dónde (1 + 3)	111. guardar (+ 2)
40. colorín	75. durante	112. guardada (+ 3)
41. Comienzan	76. ea	113. gusta
42. como (1 + 3)	77. Eimi	114. ha acabado
43. cómo (+ 3)	78. el (10 + 22)	115. ha perdido
44. con (4 + 1)	79. ellos	116. ha preparado
45. contamos	80. empezar	117. ha puesto (+2)
46. contar	81. en (3 + 6)	118. habéis
47. contenta	82. encuentro	cambiado
48. corre (1 + 2)	83. enseñar (+ 2)	119. había hecho
49. corriendo (2)	84. enseño	120. habitación (+ 1)
50. crema (+ 2)	85. entonces (+ 4)	121. hacía (+ 2)
51. cruzar (1 + 2)	86. entrar	122. hace
52. cuando (2 + 2)	87. es (2 + 11)	123. hala
53. cuenta	88. escribir	
	89. escuchar (+2)	
	90. ese	

124. han llegado	160. metieron	195. peatones (2 + 2)
125. hay	161. mí	196. pegatina
126. he llegado	162. mira (+ 8)	197. pero (+ 3)
127. he mirado	163. miren (+ 2)	198. personas
128. hola (3 + 3)	164. motos (1 + 1)	199. piii (2 + 2)
129. hoy	165. mucho (det) (2)	200. pies
130. Hugo (+ 3)	166. muñeco (+ 2)	201. Piolines
131. impaciente	167. muñequito (3 + 1)	202. piscina (3 + 4)
132. importante	168. muy (2 + 4)	203. podemos (2 + 1)
133. Inmaculada	169. nadar	204. policía (2 + 4)
134. ir (2 + 1)	170. necesario	205. pone
135. Isa	171. necesita	206. poquito
136. jugar (2)	172. niña	207. por (5 + 5)
137. la (12 + 23)	173. no (+ 11)	208. porque (+ 6)
138. la (pr)(3 + 2)	174. noche (+2)	209. posible
139. lado	175. nos (1 + 4)	210. pregunta
140. Laura	176. nosotros	211. preparada (2)
141. le (2 + 1)	177. olvidaba (2)	212. preparados (+ 2)
142. lea	178. o	213. preparando
143. leer (+ 4)	179. oh	214. pronto (2)
144. Lisa (10 + 3)	180. os (1 + 1)	215. pueda
145. lo (5 + 18)	181. oy	216. pueden
146. los (det + 13)	182. oye	217. pues (+ 3)
147. luego	183. padre	218. que (2 + 11)
148. llaman (+ 2)	184. pañales (+ 3)	219. que (conj causal +5)
149. llegar	185. papá (9 + 2)	220. qué (pr 1 + 7)
150. lleva	186. papás	221. que (p.rel + 6)
151. llevaba (+ 3)	187. para (3 + 4)	222. queréis
152. llevan	188. parar (1 + 1)	223. quién
153. mamá	189. parece	224. quiere (2)
154. manguitos (+ 8)	190. pasa (+ 2)	225. quiero
155. manitas (+ 2)	191. pasar	226. quites
156. mano (2)	192. pasan (1 + 1)	227. rayitas (+ 2)
157. María (1 + 1)	193. pasaron (+ 2)	
158. Mayores (+4)	194. paso (2 + 1)	
159. me (2 + 2)		

228. recogida (+1)	251. sus (13 + 3)	270. vámonos (+ 2)
229. recuerda	252. también (1 + 4)	271. vamos (1 + 12)
230. redondo	253. tan	272. van (+ 3)
231. rojo (2 + 3)	254. te (1 + 1)	273. vas (1 + 2)
232. ropa	255. tenemos (1 + 3)	274. ve
233. ruido (2)	256. tener (2)	275. veis
234. saber	257. tengo	276. ven (+ 2)
235. sabes	258. tiene (+ 2)	277. ver (1 + 13)
236. sale (1 + 1)	259. tienen (+ 6)	278. verás (+ 4)
237. salir (1 + 1)	260. toalla (1 + 3)	279. verdad
238. se (5 + 13)	261. todo (det) (3 + 1)	280. verde (3 + 3)
239. seguir	262. todos (pr) (1 + 4)	281. ves (1 + 3)
240. semáforo	263. tráfico	282. vez
241. Shhhhh (+ 2)	264. truco	283. Víctor
242. sí (adv 3 + 3)	265. un (5 + 5)	284. vosotros
243. si (conj + 4)	266. uy (+ 2)	285. voy
244. siempre	267. va (+ 5)	286. y (9 + 26)
245. silbato	268. vacaciones	287. ya (3 + 10)
246. sobresale	269. vale (+ 4)	288. yo (1 + 3)
247. sol		
248. solo (adv)		
249. somos (+2)		
250. son		

a. Número de palabras total: 149 / 288²⁵

b. Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (49 / 106):

²⁵ La primera cifra que aparece entre paréntesis corresponde al cómputo realizado en el texto anterior. La segunda corresponde a la modalidad que se está analizando en cada caso.

Formas no personales (18 / 32):

Infinitivo (14 / 24): ahogar, caminar, celebrar, contar, cruzar (1 + 2), dar, divertir, empezar, enseñar (+2), entrar, escribir, escuchar (+2), guardar (+2), jugar (+2), leer (+4), llegar, nadar, parar (1 + 1), pasar, saber, salir (1 + 1), seguir, tener (2), ver (1 + 13).

Gerundio (3 / 5): aprendiendo, corriendo (2), dirigiendo, esperando, preparando.

Participio (1 / 3): preparada (2), preparados (+2), recogida (+1).

Formas personales (31 / 74):

Indicativo (27 / 64):

Presentes (24 / 49): agarra, ahogan (+1), comienzan, contamos (+1), corren (1 + 2), debe, debemos, dice (2 + 5), dicen, enseño, es (2 + 11), espera (+3), está, están (1 + 1), estás, gusta (+1), hace (+1), hay, llaman (+1), lleva (+1), llevan, necesita (+1), oye, parece (+1), pasa (+2), pasan (1 + 1), podemos (1 + 1), pone, pregunta, pueden (+1), queréis (+1), quiere, quiero, sabes (+1), sale (1 + 1), sobresale (+1), somos (+2), son (+1), tenemos (1 + 2), tengo, tiene (+2), tienen (+6), vamos (1 + 12), va (+5), van (+3), vas (1 + 2), veis (+1), ven (+2), ves, voy (+1).

Pretéritos imperfectos (1 / 4): estaba (+2), hacía, llevaba (+3), olvidaba.

Pretérito perfecto simple (0 / 2): metieron (+1), pasaron (+1).

Futuro simple (0 / 1): verás (+4).

Pretérito perfecto compuesto (3 / 7): ha acabado (+1), ha perdido, ha preparado, ha puesto (+2), habéis cambiado, han llegado, he llegado.

Pretérito pluscuamperfecto (- / 1): había hecho (+1).

Subjuntivo (1 / 5):

Presente (1 / 5): cuente (+1), lea (+1), miren (+2), pueda, quites (+1).

Imperativo (3 / 5): esperad, estad (+1), mira (+8), recuerda, ve.

b.2. Sustantivos (41 / 71):

Comunes (37 / 62):

Concretos (32 / 55) : acera, agua (2), amigos (3 + 1), bañador (1 + 2), biberones (+2), bicicletas (1 + 4), caja (+1), calle (2 + 1), camino, carretera (1 + 2), casa, círculo (+1), coches (1 + 4), cole (+2), crema (+2), cuentos (+2), chanclas, chapuzón, chicos (+1), chupete (+2), día (+2), dibujos (+1), estantería (+1), flotador (1 + 7), , gorro, habitación (+1), lado, mamá, manguitos (+8), manitas (+2), mano (2), motos (1 + 1), muñeco (+2), muñequito (3 + 1), niña (+ 1), noche (+ 2), padre, pañales (+3), papá (9 + 2), papás, paso (2), peatones (2 + 2), pegatina (+1), personas (+1), pies (+1), piscina (3 + 4), policía (2 + 4), rayitas (+2), ropa, ruido (2), semáforo, silbato, sol (+1), toalla (1 + 3), tráfico.

Abstractos (5 / 7): cuidado, encuentro (+1), explicaciones, truco (+1), vacaciones, verdad, vez.

Propios (4 / 9): Eymy, Hugo (+3), Inmaculada, Isa, Laura, Lisa (10 + 3), María (1 + 1), Piolines, Víctor.

b.3. Determinantes (9 / 14):

Artículos determinados (2 / 3): el (10 + 22), la (12 + 23), los (+13).

Artículos indeterminados (1 / -): un (5 + 5).

Demostrativos (1 / 5): ese (1 + 2), eso (+ 1), esta (+3), este (+1), estos (+2)

Posesivos (1 / -): sus (13 + 3).

Cuantificadores (1 / -): mucho (2)

Totalizadores (1 / -): todo (3 + 1).

Contractos (2 / -): al (3 + 1), del.

b.4. Pronombres (13 / 20):

Personales (10 / 12): ellos (+1), la (3 + 2), le (2 + 1), lo (10 + 18), me (2 + 2), mí (+1), te (1 + 1), nos (1 + 4), os (1 + 1), se (5 + 13), nosotros (1 + 1), yo (1 + 3).

Demostrativos (1 / 4): ese, eso (+1), este (+1), esto (+1).

Totalizadores (1 / 1): todos (3 + 1).

Interrogativos (1 / 2): qué (1 + 7), quién (+1).

Relativos (0 / 1): que (+6).

b.5. Adjetivos (8 / 15):

Significado sensorial (2 / 6): blanco (+4), colorado (+1), mayores (+4), redondo (+1), rojo (2 + 3), verde (3 + 3).

Significado nocional (6 / 9): atenta, atentos (+1), buen, bueno (+1), contenta, impaciente, importante (+1), necesario, posible.

b.6. Adverbios (16 / 25):

Tiempo (7 / 9): ahora (1 + 9), antes, cuando (2 + 2), entonces (+4), hoy, luego, pronto, siempre, ya (3).

Lugar (1 / 3): ahí (+2), allí, aquí (+3).

Modo (4 / 8): además (+ 1), así (+3), bien (+ 3), como (1 + 3), deprisa, despacito (+1), solo, también (1 + 4).

Cuantificadores (2 / +3): muy (2 + 4), poquito (+1), tan.

Interrogativos (1 / +2): dónde (1 + 3), cómo (+1)

Afirmativos (1 / +1): sí (3 + 3).

Negativos (- / +1): no (+11)

b.7. Preposiciones (7 / 7): a (7 + 30), con (4 + 1), de (11 + 10), durante, en (3 + 6), para (3 + 4), por (5 + 5).

b.8. Conjunciones (3 / 8):

Coordinadas (2 / 3):

Copulativas (1 / 1): y (9 + 26)

Adversativa (0 / 1): pero (+3)

Disyuntivas (0 / 1): o (0 + 1)

Subordinadas (1 / 5):

Anunciativa (1 / 0): que (+11).

Final (3 / 3): para que (+0)

Causal (0 / 3): porque (+6), pues (+3), que (+5)

Condicional (0 / 1): si (+4).

b.9. Interjecciones (2 / 11): ah (1 + 4), ay (+2), claro (+3), ea (+1), hala (+1), hola (3 + 3), oh (+1), oy (+1), uy (+2), vale (+4), ya (3 + 10).

b.10. Onomatopeyas (1 / 3): chum (+1), piii (2 + 2), Shhhh (+2).

7.2.1.2.2. Nivel sintáctico-oracional:

a) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica:

Frases (2 / 65): 7, 10, 20, 22, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 40, 44, 46, 47, 48, 54, 55, 61, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 88, 89, 94, 95, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 116, 118, 119, 132, 133, 139, 141, 143, 144, 153, 154, 155, 156, 162, 164, 166, 183.

Oraciones simples (7 / 66): 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 29, 38, 39, 42, 45, 49, 51, 56, 62, 62, 64, 66, 71, 82, 83, 84, 87, 92, 93, 98, 104, 110, 113, 115, 120, 121, 124, 125, 120.3, 129, 130, 134, 135.1, 135.2, 136, 138, 142.1, 142.2, 150, 151, 152, 157, 159, 160, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 179.

Oraciones compuestas (12 / 53):

Por yuxtaposición (5 / + 28): 1, 5, 52, 64, 67, 87, 96, 97, 100, 117, 127, 128.2, 140, 147, 148, 158, 165, 169, 177, 180 (O1 + yuxt + O2); 3, 53, 126, 131, 149, 167, (O1 + yuxt + O2 + yuxt + O3); 70 y 168 (O1 + yuxt O2 + yuxt + O3 + yuxt + O4).

Por coordinación (0 / +4): 41 (O1 + Coord. Distr. <ahora...luego> + O2); 91 (O1 + Coord. Adv. <lo que pasa es que> O2); 93 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2); 114 (O1 + Coord. Adv. <pero> + O2).

Por subordinación (2 / +10): 21 (O1 + Or. Sub. Sust. CD <que>); 23 (O1 + Or. Sub. Sust. CD <que> + Or. Sub. Adv. tiempo <cuando>); 28 (O1 + Or. Sub. Sust. Sujeto <que>); 49, 50 y 137 (O1 + Or. Sub. Cond. <si>); 72 (O1 + Or. Sub. Adv. tiempo <cuando>); 73 (O1 + Or. Sub. Adj <lo que>); 128 (O1 + Or. Sub. Sust.

CD <estilo directo>); 145 (O1 + Or. Sub. Adv. modo <como si>).

Mixtas (5 / +11): 1 (O1 + yuxt + 02 + Coord. Cop. <y> + O3 + Or. Sub. Adv. causa <que> + Or. Sub. Adv. tiempo <cuando> + yuxt + O4); 26 (O1 + Or. Sub. Cond. <si> + yuxt + O2 + Or. Sub. Cond. <si>); 35 (O1 + Or. Sub. Sust. CD <lo que> + yuxt + 02); 57 (O1 + yuxt + O2 + yuxt + O3 + Or. Sub. Adv. causa <que> + yuxt + O4 + yuxt + O5); 59 (O1 + Or. Sub. Cond. <si> + yuxt + O2 + Or. Sub. Cond. <si>); 89 (O1 + Or. Sub. Adv. Causa <porque> + Coord. Cop. <y> + O2); 122 (O1 + Or. Sub. Adj. <que> + Or. Sub. Adv. final <para que> + Coord. Cop. <y> + 02 + Or. Sub. Adj. <que>); 123 (O1 + Or. Sub. Sust. CD + yuxt + 02); 146 (O1 + yuxt + 02 + Or. Sub. Adv. Modo <como>); 161 (O1 + Or. Sub. Sust. CD <que> + Coord. Cop. <y> + 02 + Or. Sub. Adv. tiempo <cuando>); 182 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2 + Or. Sub. Adv. causa <porque>).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas (20 / 118): 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.1, 18.2, 19, 20, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 105, 111, 113, 114, 116, 118, 120, 122, 123, 124, 126, 128.1., 128.3, 129, 131, 132, 134, 135.2, 136, 138, 139, 141, 142.1, 145, 147, 148, 149, 150, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182.

Interrogativas (5 / 24): 2, 3, 6, 23, 40, 48, 73, 84, 87, 98, 100, 104, 110, 115, 117, 123, 125, 127, 140, 142.2, 144, 152, 174, 179.

Exclamativas (1 / 57): 21, 22, 24, 25, 27, 35, 37, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 85, 86, 89, 94, 95, 97, 99, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 112, 119, 121, 127, 128.2, 130, 133, 135.1, 137, 143, 146, 151, 154, 155, 156, 162, 165, 166, 183.

7.2.1.3. Comunicación no verbal del emisor

7.2.1.3.1. Posición: La lectura es estática, se mantiene sentada en una silla escolar infantil, mientras los niños se sientan en la colchoneta haciendo círculo. Desplazamientos: no hay, excepto en la parte final en que se incorpora para ayudar a los niños con las actividades.

7.2.1.3.2. Gesticulación facial:

- Alegría: con amplia sonrisa es dominante (3:30.69; 3:49.39)
- Expectación / sorpresa: abre mucho los ojos enarcando las cejas exageradamente (0:005 /7/1:02.72 /22; 4:00.54).
- Sorpresa: abre la boca exagerando la “o” (1:11.36/25; 1:23.35/28; 3:46.27; 4:53,52; 5:34.53; 5:59.49).

7.2.1.3.3. Uso de la mirada: Practica la lectura anticipativa (1:15.63). Su mirada está más pendiente de la reacción de los niños y sus respuestas que de la propia lectura. La mirada va alternando del

grupo al libro. Usa la mirada de barrido. Cuando responde a alguna pregunta enfoca la atención directamente en el niño.

7.2.1.3.4. Gesticulación corporal:

Gestos emblemáticos:

- Dedo índice contra pulgar (Ok, correcto: 4:25.58)
- Agitando la mano izquierda (saludo: 5:19.19; 8:39.88)
- Movimientos de asentimiento (afirmación: 3:49.39)

Gestos emotivos:

Gestos ilustrativos:

- Señala el oído (“escuchar: 0:005).
- Describe un arco superior con el brazo izquierdo (abarca todo el paisaje: 5:10;
- Extiende el brazo con la mano abierta y palma hacia afuera (parar: 4:32.74).
- Dedo pulgar va desplazándose sobre los demás (contar, enumerar: 4:11.60).
- Dedo índice a la barbilla, posición mantenida (reflexionar: 0:005) .
- Agita hacia arriba la mano con la palma abierta (superior / mayor: 0:005).
- Mano en movimiento ascendente y descendente con el índice extendido (subraya la validez de una enumeración punto por punto: 0:005; 5:17).
- Mano en movimiento ascendente y descendente con el dedo índice extendido, muy pocos

movimientos (advertencia: 2:45.71; 3:05; 4:11.60; 4:22.08; 10:07.09; 11:38.47).

- Desplaza la mano derecha abierta de derecha a izquierda (cruzar: 4:32.74).
- Movimientos oscilantes del cuerpo (subraya la enumeración: 1:38.13).
- Echa hacia atrás los hombros mostrando las palmas de las manos abiertas (evidencia: 0:35 /10 / 13 / 18.2).
- Se coloca las gafas (leer: 00:56.01).
- Desplaza la mano de dentro hacia afuera (salir: 2:27.20)
- Cierra el puño derecho alargando el brazo (agarrar: 2:29.86)

Gestos reguladores:

- Cruza las manos sobre el pecho: Indica la posición que deben adoptar los niños, posición de escuchar (00:05).
- Señala con el índice hacia la lámina del libro: orienta con el gesto la atención en una dirección determinada (6:20; 6:31.12; 6:46.28; 7:15.43; 7:41.31; 7:59.01; 8:53.21).
- Subraya la importancia del pasaje :abre mucho los ojos y ralentiza la dicción (4:17.41).

Gestos de adaptación (0):

Gestos de dramatización:

- Batir los pies (chapotear: 9:12.06)
- Batir los brazos (bracear/nadar: 9:27.19; 9:41.07; 10:07.09; 10:17.86; 10:21.88; 11:01.56)

- Brazo extendido hacia arriba y dedos abiertos (“ducharse”: 11:30.28).

7.2.1.4. Respuestas del emisor ante las intervenciones de la audiencia

a. Atiende al niño y deja que se exprese (18)

LVP: 00:18; 00:47; 00:49; 00:52; 00:54; 1:02; 1:10; 2:00; 2:02; 2:09; 2:24; 2:43; 3:01; 3:50,63; 4:28,07; 5:14,75; 5:26.96; 5:52.

b. Interrumpe al niño para continuar el relato:

LVP: 2:55.

c. Responde a la pregunta:

LVP (16): 00:18; 00:47; 00:49; 00:52; 00:54; 1:02; 2:00; 2:02; 2:09; 2:24; 2:43; 3:01; 3:50.63; 4:31.64; 5:26.96; 5:52.

d. Ignora la pregunta:

LVP: 5:14.75.

e. Aplazamiento de la respuesta

LVP: 2:45.20; 2:57.82; 3:35.08; 3:50.63; 5:26.96; 5:54.65.

7.2.1.5. Elementos paralingüísticos.

a. Tono: Fluctuante.

b. Inflexiones por variaciones tonales:

Uso de interrogaciones (23): 00:10.09; 00:18; 00:33; 1:04,51; 2:38,68; 2:40,01; 3:26,36; 3:50,63; 4:40,30; 5:27,70; 6:37,41; 7:15,43; 7:17,60; 7:23,19; 7:35,69; 7:41,31; 7:46,38; 8:14,38; 9:20,24; 9:27,19; 9:33,47; 10:05,64; 11:41,41.

Uso de exclamaciones (51): 1:02,72; 1:11,36; 1:12,29; 1:23,35; 2:15; 2:15,91; 2:45,20; 2:59,20; 3:13,63; 3:21,67; 3:30,69; 3:35,08; 3:36,39; 3:40,31; 3:42,98; 3:46,27; 3:49,39; 4:35,62; 4:53,52; 5:19,19; 5:34,71; 5:35,73; 5:59,49; 5:59,50; 6:01,63; 6:31,12; 6:42,46; 7:05,72; 7:12,40; 7:20,48; 7:23,19; 7:29,48; 7:31,61; 7:32,88; 7:38,41; 7:59,01; 8:12,02; 8:32,96; 8:39,88; 8:43,47; 9:01,88; 9:08,82; 9:30,43; 9:59,47; 10:11,94; 10:16,74; 10:17,86; 10:55,18; 11:01,56; 11:18,09; 11:22,18.

Uso de onomatopeyas (5): 3:21,67; 7:12,40; 7:20,48; 9:03,87; 11:52,18.

Uso de pausas (3): 1:02,72; 1:11,36; 2:00.

c. Volumen y dicción correctos: sí.

7.3. Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación (*Lisa va a la piscina*).

Al tratarse de la actividad de “cuento leído”, no existe diferencia entre el texto base y el cuento narrado, de ahí que no proceda realizar un estudio lingüístico diferenciado. Seguimos las observaciones de la transcripción realizada en 10.2 de donde obtenemos los datos y referencias.

7.3.1. Actitud de los alumnos/receptores durante la elocución: Centrada en la actividad.

7.3.2. Grado de implicación en el acto narrativo (o comunicativo): Activo.

7.3.3. Interacción con el emisor y el relato durante la actividad.

7.3.3.1. Número de interpelaciones por anticipación: 17 (12, 30, 32, 34, 42, 46, 47, 58, 75, 77, 79, 93, 120, 124, 129, 132, 136).

7.3.3.2. Número de interpelaciones por solicitud de información: 4 (2, 82, 110, 179).

7.3.3.3. Número de intervenciones por respuestas a preguntas planteadas: 17 (14, 16, 18, 20, 24, 88, 90, 99, 101, 105, 108, 116, 118, 139, 141, 158, 175).

7.3.3.4. Número de interpelaciones solicitando imágenes: 5 (36, 56, 62, 63, 66).

7.3.3.5. Número de interrupciones por desconexión del relato: 4 (44, 45, 49, 51).

ANEXO 8

Análisis del cuento *Los tres cerditos* ²⁶

8.1. El cuento base

TEXTO:

1. En el corazón del bosque vivían tres cerditos que eran hermanos. 2. El lobo siempre andaba persiguiéndoles para comérselos. 3. Para escapar del lobo, los cerditos decidieron hacerse una casa. 4. El pequeño la hizo de paja, para acabar antes y poder irse a jugar.

5. El mediano construyó una casita de madera. 6. Al ver que su hermano pequeño había terminado ya, se dio prisa para irse a jugar con él. 7. El mayor trabajaba en su casa de ladrillo.

8. “Ya veréis lo que hace el lobo con vuestras casas” - riñó a sus hermanos mientras éstos se lo pasaban en grande.

9. El lobo salió detrás del cerdito pequeño y él corrió hasta su casita de paja, pero el lobo sopló y sopló y la casita de paja derrumbó. 10. El lobo persiguió también al cerdito por el bosque,

²⁶ *Los tres cerditos* (ilustraciones de Walt Disney). Barcelona: Bruguera, (s.a.). Versión animada para pantalla digital: <http://slideplayer.es/slide/8881841/>

que corrió a refugiarse en casa de su hermano mediano. 11. Pero el lobo sopló y sopló y la casita de madera derribó. 12. Los dos cerditos salieron pitando de allí.

13. Casi sin aliento, con el lobo pegado a sus talones, llegaron a la casa del hermano mayor. 14. Los tres se metieron dentro y cerraron bien todas las puertas y ventanas. 15. El lobo se puso a dar vueltas a la casa, buscando algún sitio por el que entrar. 16. Con una escalera larguísima trepó hasta el tejado, para colarse por la chimenea. 17. Pero el cerdito mayor puso al fuego una olla con agua. 18. El lobo comilón descendió por el interior de la chimenea, pero cayó sobre el agua hirviendo y se escaldó.

19. Escapó de allí dando unos terribles aullidos que se oyeron en todo el bosque. 20. Se cuenta que nunca jamás quiso comer cerdito.

ANÁLISIS

8.1.1. Características narratológicas

8.1.1.1. Tipología del cuento: Realista de animales

8.1.1.2. Tipo de narrador: Omnisciente

8.1.1.3. Tipo de estructura narrativa: Compleja.

Presentación: personajes intervinientes y situación.

Nudo: El lobo quiere comerse a los cerditos.

Desenlace: logran escapar y vencer.

Número de secuencias: 3

8.1.1.4. Desarrollo de la estructura temporal: lineal.

8.1.1.5. Tipo de héroe: Activo.

8.1.1.6. Tipo de conflicto: interpersonal (externo).

8.1.1.7. Modo de resolución: asertiva.

8.1.1.8. Personajes:

a) Número: 4

b) Tipología: planos

8.1.1.9. Actantes:

a) Número: 3

b) Tipología:

- Protagonista/héroe
- Antagonista

8.1.1.10. Fuerzas actanciales:

a) Positivas: amor, solidaridad, esfuerzo

b) Negativas: miedo, pereza.

8.1.2. Características lingüísticas del cuento como texto cerrado

8.1.2.1. Nivel léxico-morfológico:

GLOSARIO

- | | | |
|-------------|----------------|------------------|
| 1. A (5) | 7. Acabar | 13. Buscando |
| 2. Agua (2) | 8. andaba | 14. Casa (5) |
| 3. Al (3) | 9. antes | 15. Casi |
| 4. algún | 10. aullidos | 16. Casita (4) |
| 5. Aliento | 11. bien | 17. Cayó |
| 6. Allí (2) | 12. Bosque (3) | 18. Cerditos (7) |

19. Cerraron	52. hace	85. poder
20. Chimenea (2)	53. hacer	86. por (4)
21. Colarse	54. hasta (2)	87. prisa
22. Comer (2)	55. hermanos (5)	88. puertas
23. comilón	56. hirviendo	89. puso (3)
24. Con (4)	57. hizo	90. refugiar
25. Construyó	58. Interior	91. que (4)
26. Corazón	59. jamás	92. que (p) (3)
27. Corrió (2)	60. Ir (2)	93. quiso
28. Cuenta	61. jugar (2)	94. riñó
29. Dando	62. la (5)	95. salieron
30. dar	63. la (p)	96. salió
31. De (10)	64. ladrillo	97. se (12)
32. Decidieron	65. larguísima	98. siempre
33. Del (5)	66. les	99. sin
34. Dentro	67. lobo (10)	100.sitio
35. Derribó	68. los (det) (2)	101.sobre
36. Derrumbó (2)	69. los (p) (2)	102.sopló (4)
37. Descendió	70. madera (2)	103.su (6)
38. detrás	71. mayor (3)	104.talones
39. dio	72. mediano (2)	105.también
40. dos	73. metieron	106.tejado
41. el (20)	74. nunca (2)	107.terminado
42. él (2)	75. olla	108.terribles
43. en (4)	76. oyeron	109.todas
44. entrar	77. paja(3)	110.todo
45. escaldó	78. para (5)	111.trabajaba
46. escalera	79. pegado	112.trepó
47. escapar	80. pequeño (3)	113.tres (2)
48. escapó	81. pero (4)	114.una (5)
49. eran	82. persiguiendo	115.ventanas
50. fuego	83. persiguió	116.ver
51. había	84. pitando	117.veréis

118.vivían

120.vuestras

122.ya

119.vueltas

121.y (10)

a) Número de palabras: 122

b) Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (49):

Formas no personales (17):

Infinitivos (12): acabar, colarse, comer (2), dar, entrar, escapar, hacer, ir (2), jugar (2), poder, refugiar, ver.

Gerundios (5): buscando, dando, hirviendo, persiguiendo, pitando.

Participios (2): pegado, terminado.

Formas personales (30):

Indicativo (30):

Imperfectos indicativo (5): andaba, eran, había, trabajaba, vivían.

Perfectos simples: (22): cayó, cerraron, construyó, corrió, decidieron, derribó, derrumbó (2), descendió, dio, escaldó, escapó, hizo, metieron, oyeron, persiguió, puso (3), quiso, riñó, salieron, salió, sopló, trepó.

Presentes indicativo (2): cuenta, hace,

Futuro de indicativo (1): veréis.

Subjuntivo (0)

Imperativo (0)

b.2. Sustantivos (24):

Comunes (24):

Concretos (22): agua, aliento, aullidos, bosque (3), casa (5), casita (4), cerditos (7), chimenea (2), corazón, escalera, fuego, hermanos (5), ladrillo, lobo (10), madera (2), olla, paja (3), puertas, sitio, talones, tejado, ventanas.

Abstractos (2): prisa, vueltas.

Propios (0):

b.3. Determinantes (13):

Artículos determinados (4): el (x20), la (x5), los (x2), las (x2).

Artículos indeterminados (2): una (x5), algún.

Numerales (2): tres (x2), dos.

Posesivos (2): vuestras, su (x6).

Totalizadores (1): todas.

Contractos (2): al, del.

b.4. Pronombres (7):

Personales (5): se (12), él (x 2), los (2), les, la.

Totalizador (1): todo.

Relativo (1): que (x3).

b.5. Adjetivos (7):

Significado sensorial (4): larguísimo, mayor (3), mediano (2), pequeño (3).

Significado nocional (3): terrible, comilón, interior.

b.6. Adverbios (8):

Tiempo (4); ya (x3), nunca (x2), siempre, antes.

Modo (2): también, bien.

Lugar (1): detrás.

Cuantificadores (1): casi.

b.7. Preposiciones (9): sin, hasta (x 2), con (x4), para (x5), sobre, en (x4), por (x4), de (x10), a (x5).

b.8. Conjunciones (3):

Coordinadas (2):

Copulativa (1): y (x7)

Adversativa (1): pero (x4)

Subordinadas (1):

Anunciativa (1): que (x4)

b.9. Interjecciones (0)

b.10. Onomatopeyas (0)

8.1.2.2. Nivel sintáctico-oracional:

c) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica:

Oraciones simples (6): 2, 5, 7, 12, 13, 17.

Oraciones compuestas (12):

Por coordinación (4): 9 (O1 + Coord. Cop + O2 + Coord. Cop. + O3 + Coord. Cop. + O4 + Coord. Cop. + O5 + Coord. Cop. + O6); 11 (ordenador adversativo + O1 + Coord. Cop. + O2 + Coord. Cop. + O3); 14 (O1 + Coord. Cop. + O2); 18 (O1 + Coord. Adv. + O2 + Coord. Cop. + O3).

Por subordinación (8): 1, 10, 15, 19 (Subord. Adjetiva); 3 ((Subord. final –infinitivo-, + Subord. Sust. de CD –infinitivo-), 6 (Subord. Adv. tiempo –infinitivo- + OP + Subord. Adv. final –infinitivo); 8 (OP + Subord. Adv. tiempo + Subord. Sust (CD, estilo directo) + Subord. Sust. (CD); 16 (Subord. final –infinitivo-); (Subord. Sust. (CD, estilo indirecto).

Mixtas (1): 4 (Subord. final –infinitivo- + Coord. Copulativa + Subord. final –infinitivo-).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas: 18

Interrogativas: 0

Exclamativas: 0

8.2. La elocución de la maestra/emisor en el acto comunicativo. Diálogo de los personajes del cuento en la película²⁷

TRANSCRIPCIÓN DE DIÁLOGOS²⁸

C1: 1. "Yo voy a construir mi casa como veis. 2. De paja es, y soy muy feliz tocando mi flautín".

C2: 3. "Yo voy a construir, mi casa como veis, de madera resistente y luego muy rápidamente y toco mi violín (00:35).

C3: (00:41):4. "Yo voy a construir mi casa como veis (00:49), ladrillos voy a utilizar y el lobo no entrará" (00:53).

C1 y C2: 5 "No tiene tiempo para jugar, de cantar, de bailar, solo sabe trabajar".

C3: 6 "Trabajar es importante (1:43), no me puedo distraer. 7. Ya verás si viene el lobo, muy seguros no estaréis".

C1: 8. "En la nariz le pegaré" (2:24)

C2: 9. "Un nudo yo le haré" (2:25).

C1: 10. "Una patada le daré" (2:26)

C2: 11. "En el barro lo hundiré" (2:30)

C1 y C2: 12. ¡Ahhhhh! ((2:38).

Lobo: 13. "Abre la puerta y déjame entrar" (3:00)

²⁷ Walt Disney, 1933, recuperado de www.youtube.com/watch?v=bS2-wAh-n9g.

²⁸ Los personajes han sido nombrados como cerdito 1, 2 y 3 respectivamente. El lobo se nombra como tal. Se han segregado y numerado las oraciones para facilitar su localización y referencia a lo largo del estudio manteniendo las referencias temporales

C1: 14. "Por nada pienso dejarte entrar".

Lobo: 15. "Soplaré, soplaré y soplaré y tu casa derribaré" (3:09)

Lobo: 16 ¡Rayos! (3:36).

Lobo: 17 "Bueno, sois muy listos para mí, será mejor que me marche (3:44).

C1 y C2: 18 "Se ha ido! (4:01); 19 "...quién teme al lobo feroz" (4:04)

20 ¡Toc, toc, toc! (4:19):

C1 y C2: 21. "¿Quién es?" (4:21).

Lobo: 22. "Una pobre ovejita soy, sin saber adonde voy (4:25). 23. Por favor, abridme, no me dejéis aquí" (4:28).

C1 y C2: 24. "No te pienso dejar entrar, con esa piel de oveja no me vas a engañar" (4:38).

Lobo: 25. "¡Ahhhh! (4:36)

C1 y C2: 26. "¡Ahhhh!"

C3: 27. "Eso os dije que pasaría si ese lobo aparecía, (5:20) solo el ladrillo resistiría. 28. Ahora al menos a salvo estáis".

Lobo: 29. "Vendo maravillosos cepillos para poder pagarme los estudios".

C3: 30. "Gracias".

Lobo: 31. "¡Ahhhh, ajajá!" (5:53).

Lobo: 32. "¡Ohhhh!" (5:59)

Lobo: 33. "¡Ahhhh! 34. Si os pensáis que no entraré, soplaré, soplaré y soplaré y la casa derribaré".

ANÁLISIS

8.2.2. Función del emisor: emisor-transmisor.

8.2.3. Comunicación verbal del emisor:

8.2.3.1. Nivel léxico-morfológico:

GLOSARIO:

- | | | |
|---------------|------------------|-----------------|
| 1. A (6) | 27. Distraer | 53. Le (3) |
| 2. Abre | 28. El (Det) (5) | 54. Listos |
| 3. Abrid | 29. En (2) | 55. Lo |
| 4. Adonde | 30. Engañar | 56. Los |
| 5. Ah (5) | 31. Entrar (3) | 57. Lobo (3) |
| 6. Ahora | 32. Entrará | 58. Luego |
| 7. Ajajá | 33. Entraré | 59. Madera |
| 8. Al (2) | 34. Es (3) | 60. Maravillo- |
| 9. Aparecía | 35. Esa (det) | sos |
| 10. Aquí | 36. Eso | 61. Marche |
| 11. Bailar | 37. Estáis | 62. Me (7) |
| 12. Barro | 38. Estaréis | 63. Mejor |
| 13. Bueno | 39. Estudios | 64. Menos |
| 14. Cantar | 40. Favor | 65. Mi (5) |
| 15. Casa (5) | 41. Feliz | 66. Mí |
| 16. Cepillos | 42. Feroz | 67. Muy (4) |
| 17. Como (3) | 43. Flautín | 68. Nada |
| 18. Con | 44. Gracias | 69. Nariz |
| 19. Construir | 45. Ha | 70. No (8) |
| (3) | 46. Haré | 71. Nudo |
| 20. Daré | 47. Hundiré | 72. Oh |
| 21. De (6) | 48. Ido | 73. Os (2) |
| 22. Deja | 49. Importante | 74. Ovejita (2) |
| 23. Dejar (2) | (2) | 75. Pagar |
| 24. Dejéis | 50. Jugar | 76. Paja |
| 25. Derribaré | 51. La (det) (3) | 77. Para (2) |
| (2) | 52. Ladrillos | 78. Patada |
| 26. Dije | (2) | 79. Pasaría |

80. Pegaré	96. Salvo	113.Toco
81. Pensáis	97. Se	114.Tocando
82. Piel	98. Seguros	115.Trabajar
83. Pienso (2)	99. Será	(2)
84. Por (2)	100. Si (2)	116.Tu
85. Poder	101.Si (conj)	117.Un
86. Puedo	102.Sin	118.Una
87. Puerta	103.Sois	119.Utilizar
88. Que (c) (3)	104.Solo	120.Vas
89. Quién (2)	105.Soy	121.Veis (3)
90. Rápidamen	106.Solo	122.Vendo
te	107.Soplaré (5)	123.Verás
91. Rayos	108.Soy	124.Viene
92. Resistente	109.Te (2)	125.Violín
93. Resistiría	110.Teme	126.Voy (5)
94. Sabe	111.Tiempo	127. Y (8)
95. Saber	112.Tiene	

a) Número de palabras total: 127

b) Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (49 / 51):

Formas no personales (17 /15):

Infinitivo (12 / 13): bailar, cantar, contruir (x3), dejar (x2), distraer, engañar, entrar (x3), jugar, pagar, poder, saber, trabajar (x2), utilizar).

Gerundio (5 / 2): tocando, vendo.

Formas personales (29 / 36):

Indicativo (29 / 34):

Presente indicativo (2 / 17): abre, deja, es (x3), estáis, pensáis, pienso (x2), puedo, sabe, sois, soy, teme, tiene, toco, vas, veis (x3), viene, voy (x5).

Pretérito imperfecto indicativo (5 / 1): aparecía.

Pretérito perfecto indicativo (22 / 2): abrí, dije.

Pretérito perfecto compuesto (0 / 1): ha ido.

Futuro de indicativo (1 / 11): daré, derribaré (x2), entrará, entraré, estaréis, haré, hundiré, pagaré, será, soplaré (x5), verás.

Condicional simple (0 / 2): pasaría, resistiría

Subjuntivo (0 / 2):

Presente de subjuntivo (0 / 2): dejéis, marche.

Imperativo (0)

b.2. Sustantivos (24 / 19):

Comunes (24 / 19)

Concretos (22 / 12): flautín, ladrillos (2), lobo (3), madera, nariz, ovejita (2), paja, patada, piel, puerta, rayos, violín.

Abstractos (2 / 7): estudios, favor, gracias, nudo, rayos, tiempo, violín.

Propios (0 / 0):

b.3. Determinantes (13 / 8):

Artículos determinados (4 / 3): el (x5), la (x3) los.

Indeterminados (2 / 2): un, una.

Posesivos (2 / 2): mi (x5), tu.

Demostrativos (0 / 1): esa.

Numerales (2 / 0):

Totalizadores (1 / 0):

Contractos (2 / 0):

b.4. Pronombres (7 / 10):

Personales (5 / 7): me (7), mí, os (x2), te (2), le (3), lo, se.

Demostrativos (0 / 1): eso.

Totalizadores (1 / 1): nada.

Interrogativos (0 / 1): quién.

Relativos (1 / 0)

b.5. Adjetivos (7 / 10):

Significado sensorial (4 / 0).

Significado nocional (3 / 10): bueno, feliz, feroz, importante, listos, maravillosos, mejor, resistente, seguros, solo.

b.6. Adverbios (8 / 10):

Tiempo (4 / 2): Ahora, luego.

Lugar (1 / 2): adonde, aquí.

Modo (2 / 2): Como, solo.

Cuantificadores (0 / 2): Muy, menos.

Negación (0 / 1): No.

Afirmación (0 / 1): sí (x2).

b.7. Preposiciones (9 / 6): a (6), con, de (6), en (2), por (2), sin.

b.8. Conjunciones (3 / 3):

Coordinadas (2 / 1):

Copulativa: y (x8)

Subordinadas (1 / 2):

Anunciativa: que (x 3)

Condicional: si.

b.9. Interjecciones (0 / 3): ah (5), ajajá, oh.

b.10. Onomatopeyas (0)

8.2.3.2. Nivel sintáctico-oracional:

a) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica:

Frases (0 / 8): 12, 16, 25, 26, 30, 31, 32, 33.

Oraciones simples (6 / 8): 8, 9, 10, 14, 18, 19, 21, 28,

Oraciones compuestas (12 / 15):

Por yuxtaposición (0 / 4): 5, 6, 23, 24.

Por coordinación (4 / 3): 2, 13 (Or. Coord. Cop <y>), 15 (Or. Coord. Cop. <y>).

Por subordinación (8 / 2): 1 (Or. Subord. Adv. modo <como>); 7 (Or. Subord. condicional <si>); 29 (Or. Subord. Adv. final <para que>).

Mixtas (1 / 6): 3 (Or. Subor. Adv. modo <como> + Or. Coord. Cop. <y> + Or. Coord. Cop. <y>); 4 (Or. Subor. Adv. modo <como> + Or. Coord. Cop. <y>), 17 (01 + yuxt. + 02 + Or. Subord. Sust. de sujeto <que>), 22 (01 + yuxt. + 02 + Or. Subord. Sust. CD <adónde>); 27 (01 + Or. Subord. Sust. de CD –estilo indirecto- + Or. Subord. condicional <si> + yuxt. + 02); 34 (01 + Or. Subord. condicional <si> + Or. Subord. Sust. CD –estilo indirecto- + yuxt.+ 4 Or. Coord. Cop. <y>).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad:

Enunciativas (20 /23): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 34.

Interrogativas (0 / 1): 21.

Exclamativas (0 / 8): 12, 16, 18, 25, 26, 31, 32, 33.

8.2.4. Comunicación no verbal del emisor: En este caso, los personajes animados del corto son los que actúan como emisores en el lenguaje no verbal. Las observaciones realizadas lo son de sus expresiones gestuales.

8.2.4.1. Posición:

Se sienta junto a los niños a la izquierda de la imagen. Se levanta para conectar con ellos y solucionar los problemas cuando se producen.

Desplazamientos: Estática hasta que las dificultades de la emisión por problemas técnicos le hacen mantenerse de pie a la izquierda después de la tercera interrupción.

8.2.4.2. Gesticulación facial (de los personajes, referencias temporales de la película):

- Alegría: con amplia sonrisa es dominante (0:02; 00:56; 1:27; 1:52; 2:25; 3:53; 5:26; 5:51; 6:14; 7:33; .69; 3:49.39).
- Burla: riéndose de C3 (1:34; 1:48).
- Lástima, pena, tristeza: ojos abiertos, cejas y boca en “^” (4:21; 5:43).
- Enfado/frustración : ojos entrecerrados, ceño fruncido en “v” y boca enarcada hacia abajo (a veces rayos saliendo de sus ojos/cabeza –ira-) (3:33; 3:36; 4:34; 4:38; 6:45).
- Sorpresa: abriendo mucho los ojos (2:24; 3:27).
- Miedo/pánico: ojos muy abiertos, cejas en “^” y labios abocinados o en “^” (refuerzo icónico de rayos saliendo de sus cabezas, tiemblan) (2:36; 2:43; 3:16; 3:27; 4:10; 4:17; 4:48; 4:51; 4:56; 5:53; 7:43).
- Reflexión/determinación: serio, cejas en “v”, labios rectos (2:24; 2:26)
- Astucia/mentira: ojos entrecerrados, sonrisa (anticipación, salibiendo y relamiéndose; mira alternativamente a cámara y al objeto) (2:03; 2:16; 2:30; 2:33; 3:38; 4:04; 4:10; 6:48).

- Amenaza: boca cerrada y ceño fruncido, cabeza adelantada (a veces, blandiendo el puño) (2:36; 2:55; 3:00)
- Inspiración/ocurrencia: mezcla de alegría y sorpresa (3:36).

8.2.4.3. Uso de la mirada (profesora): La mirada alterna entre la pantalla y el grupo cuando interactúa con él.

8.2.4.4. Gesticulación corporal:

Gestos emblemáticos:

- Silencio, índice a los labios (1:13; 1:24; 1:31; 1:36).
- Dedo índice oscilando de un lado a otro (“negación”: 3:16; 4:26; 4:50; 5:23; 5:45; 7:45).
- Afirmación o confirmación: (1:50; 2:58; 4:58)

Gestos emotivos:

Gestos ilustrativos:

- Brazos abiertos mostrando las palmas (Evidencia o conclusión: 6:29; 8:00).
- Señalarse el oído (“escuchar”, 7:59).
- Subraya el episodio: Con claro sentido de advertencia, señala con el dedo índice en movimiento ascendente y descendente remarcando las frases (serio) (2:15; 4:12; 5:40; 7:38).

Gestos reguladores:

- Dedo índice marcando el comprar (acompañamiento de hombros) (1:43; 2:02; 7:52).

- Enfoca la atención hacia la pantalla señalando con el índice (1:34; 1:47; 2:00; 2:19; 2:31; 2:39; 2:50; 3:59; 4:35; 5:03).
- Calma al grupo, palma hacia abajo (2:44).
- Palmas (1:52; 5:50; 7:46).

Gestos de adaptación (0)

Gestos de dramatización (0)

8.2.4.5. Respuestas de la maestra/emisor ante las intervenciones de la audiencia

- Atiende al niño y deja que se exprese:

L3C (CÁMARA 1): 1:43,37; 2:16,58; 2:28,24; 3:06,80; 3:12,37; 3:21, 72; 3:38; 4:14; 4:24; 4:35; 4:49; 4:59; 6:04; 6:10; 6:50; 6:57; 7:06; 7:40,47.

- Interrumpe al niño para continuar el relato:-
- Responde a la pregunta:

L3C (CÁMARA 1): 1:43,37; 2:16,58; 2:28,24; 3:06,80; 3:12,37; 3:21, 72; 3:38; 4:14; 4:24; 4:35; 4:49; 4:59; 6:04; 6:10; 6:50; 6:57; 7:06; 7:40,47.

- Ignora la pregunta:

L3C (CÁMARA 1): 2:33,44; 5:52.

- Aplazamiento de la respuesta

8.2.4.6. Elementos paralingüísticos

a. **Tono:** Fluctuante.

b. **Inflexiones por variaciones tonales:**

Uso de interrogaciones (:(7): 00:52,35; 00:54,31; 1:16,46; 1:20,72; 3:06,80; 3:29,02; 6:17,19.

Uso de exclamaciones (19): 1:06,81; 1:31,49; 1:49,38; 2:00,36; 2:20,50; 2:43,52; 2:49,66; 3:08,05; 3:38,80; 3:52,62; 3:56,07; 3:59,98; 5:06,02; 5:29,71; 6:23,34; 6:41,31; 6:46,96; 7:27,39; 7:40,47.

Uso de onomatopeyas (0)

Uso de pausas (0)

c. **Volumen y dicción correctos:** sí

8.3. Interacción del alumno/receptor en el acto de comunicación (Los tres cerditos).

TRANSCRIPCIÓN

(Intervenciones de los alumnos y respuestas de la profesora durante la actividad²⁹. Referencias temporales de la cámara 1)³⁰

M: 1. ¡Venga! 2. ¿Estáis preparados? (00:54.31)

Niños: 3. Sí

M: 4. Manuel, venga, ya se ha acabado, ¿eh? (00:58.32).

M: 5. ¡Ay! 6. ¡Ya! 7. ¡Shhhhhh! (1:12.58) 8. A ver, a ver, a ver (1:16.46)

N: 9. ¿Qué vamos a ver?

M: 10. ¡A ver si sale el lobo o no sale el lobo! 11. ¿Me dejas un ladito? (1:20.72) 12. Tú, ¿ves?, ¿ves bien? (1:29:49),) (1:31.49).

N: 13. No se ve (*impaciencia*)

M: 14. ¡Ya, ya se ve! (1:36.49) 15. ¡Shhh! que si no no se oye! (1:41.20) (1:43.37)

N: 16. De paja es... (*anticipación*)

M: 17. De paja, es de paja (1:49:38) 18. ¡Venga, palmitas! (1:52,84)

M: 19. Esta es de madera (2:00.36) 20. "Oh" (*exclamación*) (2:04.86). 21. Dice, así no entrará el lobo (2:14.71), esa es la más fuerte (2:16.58)

²⁹ Se han separado y numerado (sin paréntesis) las oraciones para facilitar su referencia, también se han mantenido las referencias temporales a la grabación (entre paréntesis) para su rápida localización.

³⁰ Walt Disney, 1933, www.youtube.com/watch?v=bSZ-wAh-n9g

N1: 22. De paja es esa.

M: 23. Esa es de paja. 24. Mira qué (2:20.50) pronto ha terminado. 25. ¡Anda! (2:22.68) 26. Ya ha terminado y ahora a jugar y a bailar, ha terminado rápido (2:28.24)

N2: 27. Este también.

M: 28. Este también ha terminado (2:30.74). 29. Ahora a tocar el violín...

N: 30. Pueees... (2:33.45)

M: 31. Y el otro trabajando (2:40:37).

M: 32. ¡Ay, que lo vamos a tener que poner otra vez...! (2:49.66). 33. ¡Mira, mira lo que se ríe con su hermano! (2:51.63). 34. Están bailando (2:55.75)

Varios niños: 35. El lobo, mira el lobo (3:06.80).

M: 36. ¿Dónde?

Varios niños: 37. ¡Ahí, ahí! (3:08.05)

N: 38. ¡Uy, qué susto!

M: 39. ¡Qué miedo! (3:12.37)

N2: 40. Mira (*salta de su silla*)

M: 41. Pero lo han visto, lo han visto (*los tranquiliza*) (3:17.56)

N2: 42. Ahora viene por ahí y se los come... (3:21.72)

M: 43. Vamos a ver (3:29.02)

N2: 44. Ya se ha parado...

M: 45. ¿Qué le pasa hoy? (3:35.11)

N2: 46. ¡El lobo! (*señalando la pantalla*) (3:38.80)

M: 47. Mira, mira, mira, mira, corre, corre, corre

N2: 48. ¡Uy, uy, uy! (3: 49.32)

M: 49. ¡Otra vez! (3:56.07). 50. Mira eso, María, mira como sopla (3:59:98) 51. Ya se ha parado otra vez" (4:02.36) (4:07.22)

M: 52. Esa es la de madera, la de madera (*causalidad*) (4:12.15)

Varios niños: 53. La han hecho con palos...

M: 54. Con palos, con palos

N: 55. Se va, se va...

M: 56. No se va, no se va (4:26:02) 57. Los quiere engañar (4:31.39). 58. Se ha disfrazado, míralo (4:35.69)

Varios niños: 59. Se ha disfrazado, se ha disfrazado (repetición)

M: 60. Es que quiere engañarlos (*toc, toc, toc*) (4:40.98)

N: 61. Es una ovejita... (*el lobo habla con los cerditos C1 y C2, trata de engañarlos*)

M: 62. No es una ovejita, es el lobo (5:51.13), es muy peligroso.

Varios niños responden nerviosos (4:53.23): 63. El lobo, el lobo (4:59.24)

M: 64. También la ha destruido soplando (5:06.02) 65. ¡Oy, que se han quedado sin casa, correeee! (5:08.40). 66. Corre a casa de tu hermano, corre, corre. 67. ¡Ay, que lo pilla!, ¡ay, que lo pilla! (5:17.77).

M: 68. ¡Oh Dios! (5:29.71). 69. ¡Mamá, mamá, que tengo miedo! (5:32.13) 70. Están a salvo porque la casa es fuerte (5:42.74), de ladrillo, y de cemento (5:44.88) y esa no la va a poder derribar (5:46.32)

N2: 71. ¡Ey, el lobo! (6:01.91).

N7: 72. ¡El lobo! (6:03.17)

M: 73. Se ha disfrazado otra vez (6:05.67).

N2: 74. ¡Uy, que lo coge!

M: 75. ¡Vente, vente! (6:12.04). 76. ¡Oléeee! (6:15.11).

N11: 77. Otra vez se ha parado.

M: 78. Otra vez se ha parado (6:17.19). 79. Eso es que está cansada la película, ¿eh? (*interrogación*) (6:19.06). 80. ¡Madre mía! (6:21.72)

Varios niños: 81. ¡Yaaaa! (6:23.34).

M: 82. Sopla, sopla, sopla (6:28.10), pero no se mueve, no se mueve (*centra la atención*) (6:31.21). 83. No puedes, que no puedes (6:35.94),

que es muy fuerte (6:37.97), que es de ladrillos y cemento (*causalidad*) 6:41.31). 84. Venga, venga, venga, venga (6:44.39), 85. ¡Uy, uy, uy, uy! (*repetición, intensificación*) (6:46.96). 86. Oh, qué cansado! (6:49.68)

N2: 87. Ahora te vas a quemar el culo.

M: 88. Ahora se mete por la chimenea (7:06.65)

N2: 89. Mira (7:11.30)

M: 90. ¡Ay, socorro! (*voz impostada*) (7:27.39)

N11: 91. ¡Bravo!

M: 92. ¡Bravo! (7:46.27) 93. ¡Huy!, 94. ¿han llamado? 95. ¡Que era bromaaa!

ANÁLISIS

8.3.2. Comunicación verbal del alumno/receptor.

8.3.2.1. Nivel léxico-morfológico³¹

³¹ **ESTUDIO LÉXICO:** Se han subrayado tanto las palabras de nueva incorporación, como las repeticiones sobre las propias palabras del cuento. En el cómputo sólo se contabiliza la variable con respecto al cuento marcándose con un signo “+” entre paréntesis la repetición de un término ya anotado en la relación anterior

GLOSARIO

- | | | |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1. (6) | 31. Como (3) | 61. Esa (det) |
| 2. Abre | 32. <u>Cómo</u> | 62. Eso |
| 3. Abrí | 33. Con (+4) | 63. Esta |
| 4. Abrid | 34. Construir (x3) | 64. Está |
| 5. Acabado | 35. Corre | 65. Estáis |
| 6. Adonde | 36. Culo | 66. Están |
| 7. Ah (5) | 37. Daré | 67. Estaréis |
| 8. Ahí (+3) | 38. De (6)(+13) | 68. Este |
| 9. Ahora | 39. Deja | 69. Estudios |
| 10. Ajajá | 40. Dejas | 70. <u>Ey</u> |
| 11. Al (2) | 41. Dejar (x2) | 71. Favor |
| 12. Anda | 42. Dejéis | 72. Feliz |
| 13. Aparecía | 43. Derribar | 73. Feroz |
| 14. Aquí | 44. Derribaré (2) | 74. Flautín |
| 15. Así | 45. Destruído | 75. Fuerte (+3) |
| 16. <u>Ay</u> (x4) | 46. Dice | 76. Gracias |
| 17. Bailando | 47. Dije | 77. Ha |
| 18. Bailar (+1) | 48. Dios | 78. Haré |
| 19. Barro | 49. Disfrazado | 79. Hecho |
| 20. Bien | 50. Distraer | 80. Hermano |
| 21. Broma | 51. <u>Dónde</u> | 81. Hundiré |
| 22. Bueno | 52. <u>Eh</u> | 82. Ido |
| 23. Cansada | 53. El (Det) (5) | 83. Importante (2) |
| 24. Cantar | 54. En (x2) | 84. Jugar |
| 25. Casa (5) | 55. Engañar | 85. La (det) (3) |
| 26. Cepillos | 56. Entrar (x3) | 86. Lado |
| 27. Cemento | 57. Entrará | 87. Ladrillos (2) |
| 28. Chimenea | 58. Entraré | 88. Le (3) |
| 29. Coge | 59. Era | 89. Listos |
| 30. Come | 60. Es (3) | 90. Llamado |

91. Lo	124.Paja	157.Ríe
92. Los	125.Palmitas	158.Sabe
93. Lobo (3)	126.Palos	159.Saber
94. Luego	127.Para (2)	160.Sale
95. Madera	128.Parado	161.Salvo
96. Madre	129.Patada	162.Se
97. Mamá	130.Pasaría	163.Seguros
98. Manuel	131.Pegaré	164.Será
99. Maravillosos	132.Película	165. <u>Shhh</u>
100.Marche	133.Pensáis	166.Si (2)
101.María	134. <u>Pero</u>	167.Si (conj) (+7)
102.Más	135.Piel	168.Sin (+1)
103.Me (7)	136.Pienso (2)	169.Socorro
104.Mejor	137.Por (2)(+2)	170.Sois
105.Menos	138.Poder (+1)	171.Solo
106.Mete	139.Poner	172.Sopla
107.Mi (5)	140.Preparados	173.Soplando
108.Mí	141.Puedes	174.Soplaré (5)
109.Mía	142.Puedo	175.Soy
110.Miedo	143. <u>Pues</u>	176.Su
111.Mira	144.Puerta	177.También
112.Mueve	145.Que (c) (3)	178.Te (2)
113.Muy (4)	146.Qué (Pro. Int))	179.Teme
114.Nada	147.Qué (Pro. Rel)	180.Tener
115.Nariz	148.Quedado	181.Tengo
116.No (8)	149.Quemar	182.Terminado
117.Nudo	150.Quién (2)	183.Tiempo
118.Oh	151.Quiere	184.Tiene
119. <u>Olé</u> (+2)	152.Rápido	185.Tocar
120.Os (2)	153.Rápidamente	186.Toco
121.Otro	154.Rayos	187.Tocando
122.Ovejita (2)	155.Resistente	188.Trabajando
123.Pagar	156.Resistiría	189.Trabajar (2)

190. Tu	198. Vas	206. Ves
191. Tú	199. Ve	207. Viene
192. Un	200. Veis (3)	208. Violín
193. Una	201. Ven	209. Visto
194. Utilizar	202. Vendo	210. Voy (5)
195. <u>Uy</u>	203. Venga	211. Y (8)
196. Va	204. Ver (+6)	212. Ya (+6)
197. Vamos	205. Verás	

a) Número de palabras total: 123 / 127 / 212

b) Clasificación morfológica:

b.1. Verbos (49 / 51 / 51)

Formas no personales (17 / 15/ 26):

Infinitivo (12 / 13 / 19): bailar (+1), cantar, contruir (x3), dejar (x2), derribar, distraer, engañar, entrar (x3), jugar, pagar, poder (+1), poner, quemar, saber, tener, tocar, trabajar (x2), utilizar, ver (+6).

Gerundio (5 / 2 / 5): bailando, soplando, tocando, trabajando, vendo.

Participio (0 / 0 / 2): cansada, preparados.

Formas personales (11 /36/ 70):

Indicativo (11/34/58):

Presentes: (5 / 17 / 33): abre (+1), coge, come, deja, dejas, dice, es (x3) (+16), está, estáis (+1), están (+2), mueve, pensáis, pienso (x2), puedes (+2), puedo, quiere (+2), ríe, sabe, sale, sois,

sopla (+4) soy, teme, tengo, tiene, toco, va (+5),
vamos (+3), vas, ves, veis (x3), viene (+1), voy (x5).

Pretéritos imperfectos (0 / 1 / 2): aparecía,
era.

Pretéritos perfectos simples (5 / 2 / 2): abrí,
dije.

Pretéritos perfectos compuestos (0 / 1 / 10):
ha acabado, ha destruido, ha disfrazado, ha ido, ha
parado, ha terminado, han hecho, han llamado, han
quedado, han visto.

Futuros de indicativo (1 / 11 / 11): daré,
derribaré (x2), entrará, entraré, estaréis, haré,
hundiré, pagaré, será, soplaré (x5), verás.

Condicionales simples (0 / 2 / 2): pasaría,
resistiría.

Subjuntivo (0 / 2 / 3):

Presentes (0 / 2 / 3): dejéis, marche, venga
(+7).

Imperativo (0 / 0 / 7): abrid, anda, corre (x 3), mete,
mira (+13), ve, ven (+2).

b.2. Sustantivos (24 / 19 / 32):

Comunes (24 / 19 / 23):

Concretos (22 / 12 / 19): barro, cemento, culo,
chimenea, flautín, hermano, lado, ladrillos (2) (+2),
lobo (3) (+11), madera (+3), madre, mamá, nariz,
ovejita (2) (+2), paja (+5), palmitas, palos (+3),
patada, película, piel, puerta (+1), rayos, violín.

Abstractos (2 / 7 / 11): broma, dios, estudios, favor, gracias, miedo, nudo, rayos, socorro, tiempo, violín (+1).

Propios (0 / 0 / 2): Manuel, María.

b.3. Determinantes (13 / 8 / 10):

Artículos determinados (4 / 3 / 3): el (x5) (+14), la (x3) los.

Artículos indeterminados (2 / 2 / 2): un (+1), una (+1).

Posesivos (2 / 2 / 4): mi (x5), mía, (+5), tu (+1), su.

Demostrativos (0 / 1 / 1): esa.

De exclusión (0 / 0 / 1): otro (+7).

Contractos (2 / 0 / 1): al (+2).

b.4. Pronombres (7 / 10 / 17):

Personales (5 / 7 / 8): tú, me (7) (+1), mí, os (x2), te (2) (+3), le (3), lo, se.

Demostrativos (0 / 1 / 4): esa (+5), eso (+2), esta, este (+2).

Totalizadores (1 / 1 / 1): nada.

Interrogativos (0 / 1 / 2): quién, qué.

Exclamativos (0 / 0 / 1): qué.

Relativos (1 / 0 / 1): que.

b.5. Adjetivos (7 / 10 / 13):

Significado sensorial (4 / 0 / 0):

Significado nocional (3 / 10 / 13): bueno, cansada (+2), feliz, feroz, fuerte (+3), importante, listos,

maravillosos, mejor, preparados, resistente, seguros, solo.

b.6. Adverbios (7 / 10/ 19):

Tiempo (4 / 2 / 3): Ahora (+5), luego, ya (+6).

Lugar (1 / 2 / 3): adonde, ahí (+3), aquí.

Cuantificadores (0 / 2 / 3): más, muy (+2), menos.

Modo (2 / 2 / 5): así, bien, rápido, solo, también.

Negación (0 / 1 / 1): No; (x 8) (+13).

Afirmación (0 / 1 / 1): sí (x2).

Interrogativos (0 / 0 / 2): dónde, cómo.

Relativo (0 / 0 / 1): como (x 3) (+1).

b.7. Preposiciones (9 / 6 / 6): a (6) (+14), con (+4), de (6) (+13), en (2), por (2) (+2), sin (+1).

b.8. Conjunciones (3 / 3 / 5):

Coordinadas (2 / 1 / 2):

Adversativa: pero (+2)

Copulativa (+1): y.

Subordinadas (1 / 2 / 3):

Anunciativa (1): que (x 3) (+14).

Condicional (1): si (+2 (x8) (+7).

Causal (1): pues.

b.9. Interjecciones (0 / 3 / 9): ah (5), ajajá, ay (x 4), eh, ey, oh, olé (+2), shhh, uy.

b.10. Onomatopeyas (0 / 3 / 0)

8.3.2.2. Nivel sintáctico-oracional:

a) Número y clase de oraciones atendiendo a su estructura sintáctica.

Frases (0 / 9 / 29): 1, 3, 5, 6, 7, 8, 20, 29, 30, 31, 37, 38, 39, 46, 48, 49, 54, 63, 68, 71, 72, 76, 80, 81, 85, 90, 91, 92, 93.

Oraciones simples (6 / 8 / 38): 2, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 27, 28, 32, 34, 35, 36, 40, 43, 44, 45, 51, 52, 53, 57, 61, 64, 69, 73, 74, 77, 78, 86, 88, 89, 94, 95.

Oraciones compuestas (13 / 15 / 26):

- **Yuxtapuestas** (0 / 4 / 15): 15: 4, 12, 21, 26, 47, 55, 56, 58, 59, 62, 65, 66, 67, 75, 84.
- **Por coordinación** (4 / 3 / 1): 42 (O1 + Coord. Cop. <y> + O2).
- **Por subordinación** (8 / 2 / 4): 14 (O1 + Or. Subord. Cond. <si>); 23 (O1 + Or. Subord. Sust. CD), 60 y 79 (O1 + Or. Subord. Causal <porque>).
- **Mixtas** (1 / 6 / 6): 10 (O1 + Or. Subord. Sust. CD + Coord. disyuntiva <o>); 33 (O1 + yuxt. + O2 + Or. Subord. Sust. CD <que>); 50 (O1 + yuxt. + O2 + Or. Subord. Adv. modo <como>); 70 (O1 + Or. Subord. causal <porque> + Coord.

copulativa+ O2); 82 (O1 + yuxt. + Coord. adversativa <pero> + yuxt. + O2); 83 (O1 + Or. Subord. causal <que>+ yuxt. + Or. Subord.Causal <que>).

b) Número y clase de oraciones atendiendo a su modalidad

Enunciativas (20 / 23 / 42) : 3 13 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 41, 42, 43, 44, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 70, 73, 77, 78, 82, 83, 87, 88.

Interrogativas (0 / 1 / 9): 2, 4, 9, 11, 12, 36, 45, 79, 94.

Exclamativas (0 / 8 / 43): 1, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 18, 20, 25, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 80, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 95.

8.3.3. Actitud de los alumnos/receptores durante la elocución: Centrada en la actividad.

8.3.4. Grado de implicación en el acto narrativo (o comunicativo): Activo.

8.3.5. Interacción con el emisor y el relato durante la actividad.

8.3.5.1. Número de interpelaciones por anticipación: 7 (1:43; 2:16; 2:28; 2:55; 4:12; 4:40; 6:49).

8.3.5.2. Número de interpelaciones por solicitud de información: 19 (1: 16; 1:43,37; 2:16,58; 2:28,24; 3:06,80; 3:12,37; 3:21, 72; 3:38; 4:14; 4:24; 4:35; 4:49; 4:59; 6:04; 6:10; 6:50; 6:57; 7:06; 7:40,47).

8.3.5.3. Número de intervenciones por respuestas a preguntas planteadas: 4 (00:54; 3:06; 4:07; 4:31).

8.3.5.4. Número de interpelaciones solicitando imágenes: 0.

8.3.5.5. Número de interrupciones por desconexión del relato: 2 (00:55; 1:31,49)

8.4. Transcripción descrita del cuento en dibujos animados: notas sobre planos y expresión emocional ³² (Walt Disney, 1933)

TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO

(Se inicia el cuento con música, cantando, un cerdito, C1, con camisa negra y gorrito, canta y baila mientras construye su casa con paja (0:002)

C1: "Yo voy a construir mi casa como veis (mirando a cámara, muy sonriente -feliz-, sin dejar de bailar) (0:13). De paja es, y soy muy feliz (asociación emocional) tocando mi flautín" (comienza a tocar la flauta; uso de la rima; ha enunciado su intención) (0:17).

-cambio de plano-

Otro cerdito, C2, camisa azul y gorrito, subido a una escalera, clavetea con un martillo en la estructura de una casa de madera (0:24).

C2: "Yo voy a construir (mientras deja el martillo y coge el violín y el arco que están apoyados a la izquierda, mirando a cámara; repetición) (00:25), mi casa como veis (baila mientras habla al son de la flauta que

³² Las referencias temporales están tomadas del vídeo de Walt Disney recuperado de www.youtube.com/watch?v=bS2-wAh-n9g.

no ha dejado de sonar) (00:31), de madera resistente y luego muy rápidamente y toco mi violín (comienza a tocar, ha enunciado su intención) (00:35).

-cambio de plano-

El tercer cerdito, C3, trabaja en su casa de ladrillo, palaustre en mano. Lleva mono de trabajo azul, guantes y gorra blancos, muy laborioso, aplica mezcla y pone ladrillos en un muro, las formas dejan ya adivinar la casa. En primer plano, a la izquierda unos sacos apilados, un bidón con mezcla verde del que sobresale un palo a la derecha de la imagen (00:41).

C3: "Yo voy a construir mi casa como veis (habla dirigiéndose a cámara, tono de voz serio, casi enfadado) (00:49), ladrillos voy a utilizar y el lobo no entrará" (movimiento admonitorio con la mano del palaustre a modo de índice; causalidad, anticipación; la cámara se va acercando; ha enunciado sus intenciones (00:53); sigue trabajando al ritmo de la música) (00:56).

-cambio de plano-

C1 con la casa ya terminada, saca a la puerta un sillón. Sigue sonando la melodía inicial. Desenrolla una alfombra y la extiende frente a la puerta de entrada, en ella puede leerse "welcome"; sonríe feliz (gesto emocional: satisfacción y alegría) (1:03). Coge la flauta de la silla y comienza a tocar bailando (1:05). La melodía cambia ahora a la conocida "Quién teme al lobo feroz".

-cambio de plano-

C2 subido a una banqueta tiene su casa de madera terminada y coloca un cartel sobre la parte superior de la puerta. El violín y el arco están situados a la derecha de la entrada (1:09). C1 se reúne con él entrando en escena por la izquierda, viene tocando la flauta. C2 coge su violín y se une a él (1:14). Los dos bailan al unísono mientras van desplazándose hacia la derecha de la imagen (1:18).

-cambio de plano-

C3 aún está trabajando en el tejado de su casa con el palaustre, hay una cerca de madera en el primer plano, un camino de piedra lleva hasta la entrada de la casa (1:23). Aparecen C1 y C2 por la izquierda de la imagen y se suben a la cerca mirando hacia la casa.

-cambio de plano-

C3 sigue trabajando en el tejado cubierto de tejas, palaustre en mano (1:27).

-cambio de plano-

C1 y C2: "No tiene tiempo para jugar (mirándose entre sí, cantando y riéndose de C3; emoción, mofa, burla) (1:34), de cantar, de bailar (señalándolo con el dedo mientras ríen; marca emocional: burla), solo sabe trabajar".

-cambio de plano-

C3: "Trabajar es importante (marca emocional: responsabilidad; responde serio, cejas fruncidas; educación en valores) (1:43), no me puedo distraer. Ya verás si viene el lobo, muy seguros no estaréis"

(causalidad; advertencia; presentación del antagonista-amenaza (1:46), señalamiento admonitorio, dedo índice) (1:48).

-cambio de plano-

C1 y C2 se retiran de la cerca retorciéndose de risa (marca emocional social: mofa) (1:52) y se marchan bailando y cantando "quién teme al lobo feroz" (menosprecio del riesgo) (1:57), van felices y sonrientes y salen hacia la izquierda del plano (2:03).

-cambio de plano-

Aparece el lobo, con sombrero (humanización) escondido tras un árbol (ocultación, malas intenciones. La boca le gotea; ceño fruncido y ojos entrecerrados: astucia) (2:06). Se va acercando a los cerditos con movimientos sigilosos, escondiéndose de árbol en árbol (2:10). Lleva un maletín de lunares en la mano. La música ha cambiado y se acompasa al sigilo de sus pasos.

-cambio de plano-

Un primer plano del lobo nos lo muestra con la boca salibiendo, y unos dientes afilados (2:16); se relame (marca gestual: anticipación) con una enorme lengua entrecerrando los ojos (astucia), dos colmillos quedan asomando (2:17). La cámara sigue la mirada del lobo (localización del estímulo, causalidad).

-cambio de plano-

C1 y C2 siguen cantando y bailando ajenos al lobo (2:20):

C1: "En la nariz le pegaré" (diriéndose al hermano y realizando el gesto de golpear, refuerzo léxico, deixis) (2:24)

C2: "Un nudo yo le haré" (gesticula como haciendo el nudo, refuerzo léxico, deixis; ceño fruncido: determinación) (2:25).

C1: "Una patada le daré" (lanza la patada al aire, refuerzo léxico, deixis) (2:26)

C2: "En el barro lo hundiré" (movimiento descendente con la mano: refuerzo léxico, deixis; los dos simulan que sus instrumentos son fusiles y ametrallan en un movimiento circular de izquierda a derecha mirando a cámara con gesto amenazador. Inmediatamente comienzan de nuevo a bailar al son de "quién teme al lobo feroz"; sonríen, emoción) (2:30).

La imagen va alejándose hasta abarcar al lobo espiándolos tras un árbol, escondido. Ellos, ajenos, siguen bailando y cantando. El lobo, ojos entrecerrados y fauces cerradas astucia y (marca gestual: calculo, amenaza (2:33). El lobo se sube al árbol, abre la boca y la saliva le chorrea (marca gestual: anticipación, intencionalidad (2:36). Los cerditos descubren al lobo:

C1 y C2: ¡Ahhhhh! (marca emocional: cara de pánico y sorpresa, boca y ojos muy abiertos, dedos de las manos abiertos, la gorra les ha salido disparada hacia arriba -refuerzo icónico-. El lobo los mira amenazante, boca cerrada, ceño fruncido, cabeza adelantada (marca gestual: amenaza) (2:38). Cuando los gorros regresan a sus cabezas, los cerditos salen disparados huyendo hacia la izquierda de la imagen. El lobo sonríe (2.40), salta del árbol y corre tras ellos.

-cambio de plano-

C2 llega a su casa de madera (2:43), la música se ha acelerado remarcando el nerviosismo y la precipitación (2:43). C2 entra corriendo en su casa y cierra la puerta. C1 pasa corriendo, huye despavorido mirando hacia atrás (focalización con la mirada), tiene miedo, los ojos y la boca muy abiertos (2:45). De pronto, cae y el lobo se lanza sobre él atrapándolo. De un salto logra escabullirse y sale corriendo hacia la izquierda de la imagen (tensión dramática) (2:48).

-cambio de plano-

C1 llega corriendo a su casa de paja (2:49), entra, cierra la puerta de golpe, vuelve a abrir la puerta (2:51), recoge la alfombra, la introduce y vuelve a cerrar la puerta (2:52). Llega el lobo corriendo y comienza a empujar violentamente la puerta, ceño fruncido (enfado, decisión) (2:55), trata de derribarla con el hombro (2:57) sin conseguirlo. Se aparta y la mira furioso:

Lobo: "Abre la puerta y déjame entrar" (mentira, e intenciones)

-cambio de plano-

C1 en el interior de la casa ha apilado los muebles contra la puerta y los empuja con todas sus fuerzas (3:00):

C1: "Por nada pienso dejarte entrar" (la música sigue creando tensión).

-cambio de plano-

El lobo fuera, da un salto hacia atrás (3:04), blandiendo el puño cerrado en gesto de amenaza (amenaza):

Lobo: "Soplaré, soplaré y soplaré y tu casa derribaré" (3:09)

Toma aire inflándose mucho (3:12). Sopla con todas sus fuerzas y la paja sale volando dejando al cerdito ondeando agarrado a la viga que sostenís la estructura (3:16). Finalmente el techo cae y el lobo se lanza sobre él. El cerdito salta con cara de pánico (labios hacia abajo, ojos muy abiertos, labios hacia abajo, logra saltar (3:21), y sale corriendo hacia la derecha perseguido por el lobo con los brazos extendidos (3:23.)

-cambio de plano-

C2 sale a la puerta de su casa de madera, cara de sorpresa y miedo (3:24), la gorra le ha salido disparada, regresa, llega C1 y ambos entran en la casa cerrando de un portazo cuando casi lo alcanza el lobo (2:26), choca de bruces contra la puerta y rebota cayendo de culo con expresión de dolor, frustración y enfado (3:27).

-cambio de plano-:

En el interior de la casa los dos cerditos se refugian y tiemblan bajo una manta. Asoman temerosos la cabeza mirando hacia la puerta (3:30).

-cambio de plano-

En el exterior, el lobo trata de abrir la puerta tirando del pomo (3:30), luego lo intenta golpeando con la cadera (3:33). Finalmente se aparta frustrado y enfadado (emoción):

Lobo: ¡Rayos! (mirando a cámara con cara de frustración y enfado (3:36); mira hacia la puerta y hacia la cámara, la cara se le ilumina

(abre los ojos y salen rayas de su cabeza, momento de inspiración, ha tenido una idea) (3:38)

Lobo: "Bueno, sois muy listos para mí, será mejor que me marche (mano en bocina, ojos mirando alternativamente hacia la cámara y hacia la puerta, voz de impostura, ceño fruncido: miente y busca la complicidad del espectador) (3:44).

Se marcha corriendo, la cámara lo sigue, hace intencionalmente ruido hasta colocarse detrás de la cerca de madera (3:49), permanece allí y finge que sigue corriendo haciendo ruido, se golpea con las manos las piernas, mientras sonríe con astucia mirando hacia la casa (3:53).

-cambio de plano-

En el interior de la casa, C1 y C2 se miran contentos.

C1 y C2: "Se ha ido! (muy sonrientes, felices; emoción (4:01); comienzan a cantar y bailar de nuevo), "quién teme al lobo feroz" ((4:04)

-cambio de plano-

El lobo se acerca sigilosamente (camina de puntillas), está cubierto de una piel de oveja y sonríe maliciosamente (expresión emocional: astucia, engaño (4:07). De vez en cuando mira a cámara (comparte intenciones, empatía: complicidad del espectador), llega frente a la puerta (4:10) (gesto emocional: astucia), entrecierra los ojos (4:10), dentro sigue sonando la canción de "quién teme al lobo feroz" (4:10). Se acuesta en una cestita que lleva consigo y se introduce en la boca el chupete de un biberón, quiere parecer un bebé (engaño).

-cambio de plano-

Dentro, C1 y C2 siguen cantando y bailando (4:16). Lllaman a la puerta y sorprendidos (gesto emocional: sorpresa y miedo) saltan y se meten corriendo bajo la manta verde (4:17) temblando. Vuelven a llamar a la puerta (4:19):

C1 y C2: "¿Quién es?" (voz temblorosa: miedo) (4:21).

-cambio de plano-

El lobo saca de su boca el biberón y responde:

Lobo: "Una pobre ovejita soy, sin saber adonde voy (gesto emocional: cara de pena, lástima, cejas en circunflejo, voz compungida) (4:25). Por favor, abridme, no me dejéis aquí" (gesto de complicidad: mira a cámara maliciosamente, sonrío) (4:28).

-cambio de plano-

En el interior de la casa, C1 y C2 salen de debajo de la manta mirando hacia la puerta, se levantan y se colocan los gorros:

C1 y C2: "No te pienso dejar entrar, con esa piel de oveja no me vas a engañar" (gesto admonitorio: dedo índice) (4:38).

-cambio de plano-

El lobo se sorprende (rayas saliendo de su cabeza) y se incorpora de la cesta de un brinco (4:34):

Lobo: "¡Ahhhh! (retrocede, se incorpora enfurecido, la saliba le gotea por los colmillos, puños cerrados, entrecejo fruncido; gesto emocional:

ira (4:36); da una patada al cesto. Señalando hacia la casa blandiendo el dedo índice)(4:39). ¡Soplaré, soplaré y soplaré y vuestra casa derribaré!" (repetición: intensificación) (4:42).

Se infla tomando aire con cara amenazante (4:44).

-cambio de plano-

Encuadra ahora al lobo a la izquierda y a C1 y C2 a la derecha. El lobo comienza a soplar y la casa a deshacerse (4:45). Los palos de la casa salen volando hasta quedar solo la puerta en pie sostenida por los dos cerditos que la empujan con todas sus fuerzas con los ojos cerrados (4:48). Cuando los abren y se giran ven aterrorizados que las paredes y el techo han volado (gesto emocional, boca y ojos muy abiertos: terror) (4:51). Miran hacia la puerta y la abren. Ven al lobo y gritan de espanto:

C1 y C2: "¡Ahhhh!" (refuerzo icónico: rayas saliendo de sus cabezas)

-cambio de plano-

El lobo a la izquierda y cerditos a la derecha tras la puerta abierta (4:54). El lobo se lanza contra la puerta y la derriba. Los cerditos huyen corriendo hacia la derecha (4:56). El lobo se levanta apresuradamente y corre tras ellos (cámara fija, el lobo sale del plano).

-cambio de plano-

Los cerditos huyen despavoridos mirando hacia atrás perseguidos por el lobo a punto de alcanzarlos (4:57). Logra agarrarlos por el rabo y tira de ellos (la música acelerada contribuye a crear tensión) (5:00),

pero los cerditos arrastran al lobo que acaba chocando con el tronco de un manzano y queda sentado en el camino con los ojos cerrados (5:03). Todas las manzanas le caen en la cabeza hasta quedar semienterrado (bis cómica de distensión) (5:05). Cuando mira hacia arriba, la última manzana le cae sobre los ojos formando un emplaste (5:07). Mira a cámara con ojos de ira.

-cambio de plano-

C1 y C2 llegan a casa de C3 corriendo, este los espera con la puerta abierta (5:09).

-cambio de plano-

C1 y C2 se precipitan en el interior de la casa (5:12) y se meten temblando bajo la cama dejando asomar sus traseros (5:14). C3 cierra la puerta, echa la cadena de seguridad y, volviéndose hacia ellos, les dice:

C3:"Eso os dije que pasaría si ese lobo aparecía, (gesto admonitorio, dedo índice) (5:20) solo el ladrillo resistiría. Ahora al menos a salvo estáis".

Se sienta en la banqueta y comienza a tocar el piano de pared (5:26). C1 y C2 se incorporan a la escena bailando contentos. Todos sonríen (5:30). Cantan juntos: "quién teme al lobo feroz..."(5:32). Llaman a la puerta y C1 y C2, con cara de espanto (gesto emocional) (5:37) se tropiezan y corren...

-cambio de plano-

C1 y C2 se ocultan de nuevo bajo la cama dejando fuera sus culos que tiemblan (gesto emocional: miedo) (5:41).

-cambio de plano-

En el exterior, el lobo, disfrazado de vendedor ambulante (gorra, barba y nariz postiza, gabardina, objetos diversos colgando del cinturón) sostiene un cepillo de dientes en la mano izquierda. Bajo la gabardina asoman el rabo y las patas (5:43). Junto a la puerta, macetas de girasoles y pensamientos. Alfombra verde en la entrada (5:43).

Lobo: (voz impostada) "Vendo maravillosos cepillos para poder pagarme los estudios" (voz lastimera; mentira; empatía: compasión)

-cambio de plano-

C3 abre la puerta (5:49), se asoma y coge el cepillo del lobo:

C3: "Gracias".

El lobo aprovecha para intentar atraparlo, introduce las manos y la pata por la puerta abierta pero la cadena de seguridad le impide entrar. C3 se sabe a salvo, sonríe (gesto emocional: confianza) (5:51)

Lobo: "¡Ahhhh, ajajá!" (hace varios intentos sin resultado) (5:53). C3 le golpea en la pata con el cepillo y el lobo la retira dolorido.

-cambio de plano-

Ya fuera, el lobo se duele dando saltos mientras se agarra la pata golpeada (5:55). C3 asoma por la ventanita de la puerta y vuelve a golpearlo con el cepillo en la cabeza. El lobo se lleva las manos a la

cabeza lamentándose. C3 abre la puerta y tira bruscamente de la alfombra verde haciendo que el lobo caiga de bruces golpeándose la barbilla contra el suelo:

Lobo: "¡Ohhhh!" (5:59)

Sale el cepillo volando por la ventana de la puerta y lo golpea de nuevo en la cabeza (6:02). El lobo se levanta enfurecido, se arranca el disfraz y encarándose a la puerta grita:

Lobo: "¡Ahhhh! Si os pensáis que no entraré, soplaré, soplaré y soplaré y la casa derribaré".

Toma todo el aire que puede (6:09) y comienza a soplar pero esta vez no ocurre nada (6:14), vuelve a intentarlo...

-cambio de plano-

En el interior, C3 sentado al piano, sonríe (gesto emocional: seguridad) mientras toca el piano poniendo música a cada nuevo soplo del lobo (lleva la mano al oído: gesto focalizador) (6:23).

-cambio de plano-

El lobo sigue soplando con todas sus fuerzas (6:25), una y otra vez hasta quedar agotado (icono: color morado) (6:31), la lengua le arrastra por el suelo (6:35). Desesperado, se lanza contra la puerta y trata de abrirla tirando del pomo (6:39).

-cambio de plano-

En el interior, C3 sigue acompañando al piano cada intento de entrar del lobo (6:39), la música va "in crescendo" (6:45).

-cambio de plano-

El lobo mira enfadado la puerta, después dirige su mirada hacia el tejado y tiene una idea (gesto emocional: abre los ojos sonriendo; refuerzo icónico) (6:48); da un gran salto.

-cambio de plano-

En el tejado, mira la chimenea con astucia (gesto emocional: entrecierra los ojos) (6:50) y comienza a introducirse en ella.

-cambio de plano-

En el interior, C3 mira sonriente un caldero puesto al fuego en la chimenea, quita la tapa y la deja en el fuego. el caldero está lleno de un líquido humeante (7:00).

-cambio de plano-

C3 va hasta una estantería donde hay una lata donde puede leerse "Turpentine" junto a latas abiertas de pintura roja y verde (7:01). Coge la primera y se dirige hacia la chimenea (7:04).

-cambio de plano-

C3 vierte el contenido de la lata en el caldero (7:07)

-cambio de plano-

En el tejado, el lobo sigue tratando de introducirse por la chimenea (7:09), hasta que finalmente logra deslizarse.

-cambio de plano-

El lobo cae directamente de culo en el caldero, C3 protegido tras el muro derecho de la chimenea, sonríe (gesto emocional: seguridad) (7:11) Tras un primer momento de triunfo, se relame (gesto emocional: anticipación, satisfacción), pero inmediatamente comienza a quemarse y lanza un grito saliendo disparado por la chimenea (7:17).

-cambio de plano-

Sale por el tejado rompiendo la chimenea como si fuera un cohete, la cara dolorida, agarrándose el culo. La cámara lo sigue en su ascensión (7:18). Finalmente cae de bruces en el suelo y sale corriendo hacia la izquierda (7:21), gira sobre sí mismo varias veces, luego corre hacia la derecha de la imagen (7:23), a tramos arrastra el culo por el suelo (7:25) y así se pierde por el camino hacia el horizonte mientras se escuchan las risas de los cerditos (7:32).

-cambio de plano-

En el interior de la casa, C1 y C2 ríen (7:33) y comienzan a cantar y a bailar:

"Quién teme al lobo feroz..." (7:36)

-cambio de plano-

C3, sentado al piano, los acompaña tocando y cantando (7:39). De repente, golpea con los nudillos el piano simulando que llaman a la puerta (7:43).

-cambio de plano-

C1 y C2 saltan asustados y se esconden debajo de la cama temblando.

8.5. El cuento visualizado en dibujos animados sin acompañamiento de la profesora. Observaciones sobre actitud y reacciones del grupo (Los tres cerditos³³).

TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACIONES:

Sentados en bancas en forma de "U" en torno a la televisión. 8 alumnos asisten a la sesión que se nombran de izquierda a derecha N1, N2, etc. Conectado el vídeo se les deja solos. En principio, sentados cada uno en su sitio (0:08,81), N7 grita, está más pendiente de N2 que de la pantalla. N1, N2 y N3 pendientes de él. N5 pendiente de N1. N4, N6 y N8 pendientes de la pantalla.

N2 va haciendo comentarios, y todos enfocan hacia la pantalla (00.19.72), los dibujos están comenzando.

- Empieza la música y N8 comienza a golpear con los pies, está nerviosa y se muerde las uñas, N4 y N5 la siguen, todos miran la pantalla (00:25.45).
- N4 comenta (empieza la canción), N8 está girada pendiente de sus compañeros. N6 y N8 se giran y atienden a su compañera. N1, N2, N3, N5 y N7 pendientes de la pantalla (00:29:90).

³³ Walt Disney, 1933, www.youtube.com/watch?v=bSZ-wAh-n9g.

- N6 se levanta y reproduce el movimiento del flautista, N5 se levanta para ver la pantalla. N1, N8 y N2 pendientes de N6 (00:33.40).
- N4 comenta y N3 responde, N5 se levanta e imita los movimientos del flautista acompañando a N6 (00:37.40).
- N7 imita los movimientos sin levantarse. N5 se desplaza enfrente, N6 continúa con su dramatización pendiente de la pantalla.(00:40.99).
- N7 se sienta a la derecha de N1, en primera fila, N6 se dirige y habla con N4 (00:43.20).
- N3 trata de llamar la atención sobre lo que sucede en la pantalla, pero N6 que sigue de pie hablando con N4, dirige su atención hacia él. N7 muy nervioso, se golpea el brazo izquierdo con la mano derecha, imita los movimientos del martillo, pero sigue sentado (00:51.05). N6 dirige su atención a la pantalla, mientras que N4 mira hacia su espalda, controla dónde está la profesora (00:51.05).
- N6 se adelanta hasta el centro acercándose a la pantalla ("es muy feo") se coloca en medio (00:53.90) después regresa a su sitio de pie (00:56.10), vuelve a cruzar para sentarse ahora junto a n5 que trata de impedirse subiendo el pie a la banca, n8 se rie, n1 trata de ver la pantalla; n2, n3, n4, n7 pendientes del cuento (00:59.51).
- N5 finalmente se lo impide, sube los dos pies a la banca, n6 no se da cuenta pendiente de lo que sucede en la pantalla. Algo ha capturado la atención de todos en este momento (1:03.25)

- N4 comenta en voz alta, capta la atención de n7 y n8 que se giran hacia ella, n2 pendiente de n1, n5 sigue tumbado en la banca, n6 girado hacia él (1:08.98),
- N6 se tumba de espaldas en la banca, n5 está pendiente, n3 señala la pantalla para centrar la atención de n4 que mira hacia ella. N2, n7 y n8 pendientes de la pantalla (1:18.55).
- N4 sigue comentando, los niños celebran con palmas el inicio de la canción de "quién teme al lobo feroz", n4 comienza a mover la cabeza al compás, n7 toca palmas y n8 patalea y ríe (1:27.98).
- N7 se pone de pie, n6 sigue tumbado en la banca, mira la pantalla desde esa posición, n8 tararea en voz alta la canción sonriente (1:34.01).
- N3 da un salto y un pequeño grito, n8 también muy nerviosa comienza a dar grititos y a moverse, n7 de pie enfoca su atención hacia la pantalla, n4 se contagia y está expectante. Están anticipando la aparición del lobo en escena (1:38.44).
- N3 y n4 siguen comentando en voz alta, n4 señala con el índice hacia la imagen, n8 ha saltado al centro y se mueve nerviosa, n7 sigue de pie pendiente de la pantalla, n6 sigue tumbado (1:40.15).
- N8 sigue bailando en medio, n4 grita llamando la atención de sus compañeros, n6 se levanta, va hacia ella, se gira y va hacia la pantalla, n7 sigue de pie, todos pendientes de la aparición (1:44.11).
- N8 se acerca a la pantalla y n6 la sigue, n8 se gira y se retira mirando a n3 y n4, n7 se ha sentado (1:45.89).

- N8 y n6 deambulan, regresan, se dirigen a sus sitios, obstruyen la visión de sus compañeros que se mueven buscando ángulo (1:49.64).
- N8 y n6 se sientan, ahora todos pendientes de la pantalla (1:52.01).
- N6 vuelve a levantarse y se dirige a la pantalla comentando (1:56.35).
- N6 sigue comentando, n3 parece protestar enfadada (1:59.05).
- N3 sigue comentando, n6 regresa a su sitio y se sienta; n7 se levanta. (2:06.07).
- (En el cuento, los cerditos se ríen de c3) N7 empatiza con la situación, de pie señala a la pantalla (2:13.52).
- Va aumentando el nerviosismo, n3 empieza a no querer mirar y se agarra de n4; n8 sonríe y se remueve nerviosa, n7 de pie expectante, no aparta los ojos de la pantalla (2:16.25).
- N3, n4 y n8 comienzan a gritar, n8 se levanta, n6 sentado pendiente de la pantalla, n7 enfoca su atención momentáneamente hacia n3 y n4 (2:17.74).
- N3 y n4 no pueden estarse quietas, siguen gritando, moviéndose, n8 se ha sentado, pero no aparta la vista de la pantalla. ahora todos pendientes de la imagen, n7 de pie quieto pendiente también de la imagen (2:20.40).
- N3 se abraza a n2, los demás pendientes de las imágenes (sigue sonando "quién teme al lobo feroz") (2:22.27).
- N4 se suma al abrazo de n2 y n3 (buscan protegerse mutuamente) (2:24.46).

- El lobo hace su aparición, n8 y n7, de pie, gritan, n7 señala la pantalla; n4, n3 y n2 mantienen el abrazo; n1 se levanta. (2:26.62).
- Todos gritan y se mueven, n3 se mantiene abrazada a n2, n4 se aparta, patalean (2:27.68).
- N1, salta, n8 sale corriendo hacia delante, n3 se separa del abrazo y gesticula nerviosa con los brazos, n6 sigue tumbado (2:31.48).
- Siguen gritando, n5 también da un salto, n8 regresa y se sienta, n7 está dando botes en el banco, n6 se incorpora (2:35.45).
- Siguen gritando, n7 se levanta, señala la pantalla dirigiéndose a n1, n8 lo mira (2:36.89).
- N3 vuelve a abrazarse a n2, n7 permanece de pie atento a la pantalla (sigue sonando la canción de "quién teme al lobo feroz") (2:38.88).
- N7 se sienta, n3 sigue abrazando con fuerza a n2 (2:42.88).
- Los cerditos empiezan a decir lo que harán con el lobo. N7 imita los movimientos, n8 nerviosa no deja de moverse, n3 deja respirar a n2 aunque mantiene el brazo derecho sobre su hombro (2:46:77).
- Los niños vuelven a saludar la aparición del lobo con nuevos gritos, n7 de pie señalando la pantalla grita, n8 grita, n3 vuelve a abrazar a n2 y n4 se reúne con ellos. Todos pendientes del cuento (2:56.55).
- N7 sigue gritando muy nervioso señalando a la pantalla, n1 se pone también de pie, n3 no suelta a n2, todos muy nerviosos (2:59.90).

- N2 se aparta de n3, n4 no quiere mirar, se inclina hacia el banco, n8 salta del banco gritando, n7 sigue de pie señalando hacia la pantalla (3:02.50).
- N4 busca el abrazo de sus compañeros, y n3 vuelve a abrazar a n2, n8 da saltos en medio y n6 también salta en medio gritando, n7 sigue de pie señalando la pantalla.(3:05.36).
- N6 y n8 permanecen en el centro gritando y saltando (3:08:15).
- N6, n8 y n7 permanecen de pie obstaculizando la vista de sus compañeros (3:12.61).
- Quedan quietos, expectantes, n7 señala a la pantalla, n4 da un grito y se inclina sobre la banca (3:15.02).
- N8 y n7 (gritando) comienzan a dar botes, n8 se sienta gritando, n5 se acerca a la pantalla. (3:18.33).
- El cuento vuelve a captar su atención, n7 aparta a n5 de en medio y pide silencio, n3 sigue con el brazo echado sobre el cuello de n2, n4 mira a cámara (3:23.01).
- El vídeo se ha parado y n8 acude a tocar algún botón, n7 y n5 de pie, están pendientes (3:26.14).
- El vídeo se reanuda, n7 de pie comienza a gritar señalando a la pantalla, n8 y n5 se sientan, prestan atención (3:29.43).
- N8 salta y va hacia delante, n7 comienza también a saltar, gritan, n3 sigue abrazando a n2 (3:33.57).
- N7 salta sin poder contenerse, n4 oculta su cara tumbada en el banco, N3 sigue abrazando a n2 que estira el cuello para ver la imagen, n5 se levanta (3:39.76).

- N5 ríe nervioso, n7 hace un conato de sentarse y vuelve a levantarse palmeando, n4 se incorpora, n3 se deshace del abrazo de n4 que lo mantiene cogido del brazo (3:42.50).
- N5, n7 y n8 saltan nerviosos celebrando las imágenes, n3 vuelve a abrazarse a n2 (3:45.55).
- N6 se levanta también y se une a n5, n7 y n8, n2 vuelve a deshacerse del abrazo de n3, n1 fija en ellos su atención (3:48.88).
- N5, n7, n8 y n6, levantados dejan de saltar y se aproximan a la pantalla atentos, n4 se abraza a n3 que otra vez abraza a n2 (3:53.07).
- Se deshace de nuevo el abrazo entre n4, n3 y n2, n5 (subiéndose la camiseta, se mantiene atento a la imagen, de pie, junto a n8 y n7; n6 se ha sentado a la izquierda de la imagen y mira sonriente (3:56.07).
- N6 vuelve a levantarse y se une al grupo de pie, n7 dando saltos, n3 mantiene agarrada la mano de n2 que se urga en la nariz (3:59.71).
- N6 vuelve a sentarse, n8 sienta a n7 que se deja hacer, ella permanece de pie, n5 totalmente delante de la imagen, n3 vuelve a abrazar a n2, n4 y n1 sentados miran la imagen (4:03.33).
- N8 y n5 se sientan, n7 se pone de pie en su sitio, n3 vuelve a intentar abrazar a n2 que mira la pantalla (4:08.25).
- Por un momento se tranquilizan, pero inmediatamente reaccionan, n8 de pie mira a n7 que ha comenzado a dar saltos con cara de ilusión, n3 mantiene agarrada la mano de n2

mientras n4 trata de ver la imagen por encima de n7 y n8 que están en medio (4:13.41).

- Comienza a sonar la melodía de "Quién teme al lobo feroz", n1 se levanta junto a n6, n5 está tumbado en la banca boca abajo, n8 comienza a bailar la canción junto con n7 que señala a la pantalla (4:19.43).
- N5 se incorpora, n1 se sienta junto a n2 y lo abraza, n3 mantiene su brazo sobre el hombro, n7 sigue de pie, nervioso, dando saltos, n8 sigue de pie frente a la pantalla sin dejar de moverse (4:24.39).
- Sigue sonando la canción, n7 lanza un grito, n4 se ha puesto de rodillas en la banca y mira hacia atrás, n1 mantiene abrazado a n2 y n4 lo ha soltado, n5 se mantiene incorporado de rodillas sobre el banco (4:30.02).
- N8 se sienta, mientras n7 se mantiene de pie, n4 se ha girado de nuevo hacia la pantalla, n3 ha abrazado de nuevo a n2, n1 lo ha soltado (4:33.18).
- N8 se levanta, se gira, vuelve a sentarse, n7 sigue de pie pendiente del cuento, n4 se sienta mirando hacia delante con la pierna izquierda extendida sobre el banco, n3 ha soltado a n2 y n1 permanece sentado junto a él (4:39.08).
- De momento se tranquilizan, n7 permanece de pie mientras que n4 se tumba boca abajo en el banco (4:43.28).
- N8 se levanta y se dirige hacia la pantalla, n7 la sigue en el movimiento para no perderse la imagen (4:45.69).

- Ambos se sitúan delante de la pantalla, n7 grita señalando la televisión, n8 se muerde las uñas, mientras que n4 se distrae con los paneles de la derecha (4:48.87).
- N7 sigue gritando, "el monstruo", n8 se gira hacia él, n4 cada vez más interesada en los paneles azules, de rodillas en el banco, mira hacia arriba, n1, n2 y n3 vuelven a abrazarse (4:52.48).
- De momento se tranquilizan, n8 vuelve a sentarse, sigue mordiéndose las uñas; n7 retrocede a su sitio pero permanece de pie, se deshace el abrazo entre n1, n2 y n3. N4 sigue interesada en los paneles y alarga la mano hacia arriba (4:56.27).
- N1 se separa del abrazo, n3 mantiene el brazo derecho sobre los hombros de n2, n7 sigue de pie riéndose, n4 sigue observando los paneles (5:00.35).
- Se tranquilizan, n2 hace un comentario sobre la imagen que es secundada por n3, mantiene su brazo echado sobre los hombros de n2; n8, sentada, sigue mordiéndose las uñas. N4 sigue pendiente de los paneles, ahora de rodillas sobre el banco. N6 y n5 mantienen su posición, el primero sentado en primera fila a la izquierda, el segundo de rodillas sobre el banco (5:03.68).
- Cambia la escena y n8 salta como un resorte gritando, n7 grita, n1 se lleva las manos a la cabeza, n3 vuelve a abrazar a n2, n4 de rodillas sobre el banco y subiendo por los paneles, gira la cabeza (5:07.22).
- Se tranquilizan, n3 suelta a n2, n8 se sienta, n4 sigue apoyada en los paneles pero enfoca su atención hacia la pantalla, n7 sigue de pie pero más estático (5:10.89).

- N7 comenta gritando, n4 vuelve a jugar con los paneles, n1 comenta, n8 sentada con la mano en la boca, n5 sigue de rodillas sobre el banco pendiente de la pantalla (5:15.77).
- N8 se levanta, vuelve a sentarse, n7 salta, n4 sigue a lo suyo con los paneles, n5 se ríe, n1, n2 y n3 sentados al fondo siguen atentos a la pantalla. (5:19.33).
- Se tranquilizan, aunque n8 vuelve a levantarse, mano izquierda en la boca, y n7 sigue de pie, n4 sigue en sus paneles (5:25.38).
- N7 y n8 siguen en pie, n2 se levanta, se acerca, se gira mirando a n3, agita la mano (expectativa) (5:27.87).
- N8, mano izquierda en la boca, se sienta, n7 también, n2 regresa a su sitio y es abrazado por n2, n5 habla con n6 y n4 sigue con sus paneles (5:31.16).

